



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVERTON RIBEIRO

NÃO É “MIMIMI” OU A EXPERIÊNCIA DO DRAMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS
SULCOS DA VIOÊNCIA RECÔNDITA CONTRA ESTUDANTES LGBT

CURITIBA
2019

EVERTON RIBEIRO

NÃO É “MIMIMI” OU A EXPERIÊNCIA DO DRAMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS
SULCOS DA VIOLÊNCIA RECÔNBITA CONTRA ESTUDANTES LGBT

Tese apresentada à linha de pesquisa Cognição,
Aprendizagem e Desenvolvimento Humano,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Araci Asinelli-Luz

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Ribeiro, Everton.

Não é "mimimi" ou a experiência do drama na formação docente :
os sulcos da violência recôndita contra estudantes LGBT / Everton
Ribeiro. – Curitiba, 2019.
115 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Profª Drª Araci Asinelli-Luz

1. Educação – Formação de professores. 2. Homossexualidade e
educação. 3. Homofobia. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **EVERTON RIBEIRO**, intitulada: **NÃO É "MIMIMI" OU A EXPERIÊNCIA DO DRAMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS SULCOS DA VIOLÊNCIA RECÔNDITA CONTRA ESTUDANTES LGBT**, sob orientação da Profa. Dra. **ARACI ASINELLI DA LUZ**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

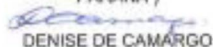
Curitiba, 30 de Setembro de 2019.


ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora


KÁTIA MARIA KASPER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


STEPHEN THOMAS RUSSELL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO TEXAS)


RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL
DA BAHIA)

Àquelas e àqueles que tiveram suas vozes silenciadas ou preteridas diante de
situações-limite de vilipêndio.

Àquelas e àqueles que viveram a exclusão, perderam o gosto pela vida e
abreviaram suas existências neste espaço-tempo.

AGRADECIMENTOS

A Maria e Osmar, por terem dedicado tanto de suas vidas aos cuidados de seus filhos. E, apesar de toda a força contrária do senso comum, sempre exalaram humanidade, respeito e carinho às subjetividades de sua prole.

A Araci, pela orientação, pela compreensão e, principalmente, pelo afeto durante este período tão exaustivo chamado Doutorado.

A Kátia e Rafael, por terem sempre sido um modelo em minha trajetória acadêmica, pelo impulso e por todas as contribuições sempre pertinentes em minhas experiências de vida e formação.

A Stephen, pela generosidade e confiança com que me recebeu no Texas e por tudo o que contribuiu em minha formação como professor-pesquisador.

A Meg, Sara, Amanda, Allen, Salvatore, Kyle e Chrys, pela delicadeza e paciência com que me receberam no grupo de pesquisa da Universidade do Texas: foi uma experiência transformadora.

A Ires, minha colega de Doutorado, pela amizade, companheirismo, bom humor e colaboração durante o curso, inclusive na reta final de escrita. Obrigado por tornar estes quatro anos mais leves do que poderiam ser.

A Fernanda, amiga e colega de profissão, que nos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, contribuiu humildemente com sua digitação mecânica, fundamental para o fechamento desta tese.

A Marcos, amigo, colega de trabalho e parceiro de lutas pela desconstrução dos pensamentos cristalizados.

A Michelle, amiga e colaboradora nesse processo de doutoramento, pela imensa ajuda na transcrição do material coletado por mim.

Às professoras do programa Denise, Ettiène, Fátima Minetto, Fátima Quintal e Tania, que auxiliaram, com suas aulas, em reflexões importantes para meu amadurecimento enquanto pesquisador.

A toda a equipe da Comunidade de Prática de Pesquisa (UFPR), pelos encontros amistosos e repletos de discussões urgentes.

Aos colegas do Instituto Federal do Paraná pelo apoio para a concretização desta pesquisa.

A Adelvane Néia, minha estimada amiga e espetacular artista da cena, que interrompeu seu fluxo contínuo para contribuir com sua brilhante atuação no episódio sessão espírita, com energia e presença fundamentais para o encerramento do processo.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e insuspeição com que se abriram para o inesperado e, assim, demarcaram suas valiosas contribuições na agenda de uma educação transformadora.

A todos os estudantes que estiveram em minhas classes durante estes doze anos de magistério, especialmente àqueles e àquelas que me despertaram à amorosidade e ao respeito às diferenças. Esta pesquisa também é de vocês.

INTERTEXTO

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertolt Brecht

Eu levanto a minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos.

Malala Yousafzai

— Tomaram esta parte — falou Irene. O tricô pendia das suas mãos e os fios chegavam até a cancela e se perdiam embaixo da porta. Quando viu que os novelos tinham ficado do outro lado, soltou o tricô sem olhar para ele.

A casa tomada, Julio Cortázar

Confessada ou inconfessadamente, consciente ou inconscientemente, o que o público procura fundamentalmente hoje no crime, nas drogas ou na insurreição é o estado poético, uma experiência transcendente da vida.

Antonin Artaud

RESUMO

Neste estudo foi realizada uma pesquisa-ação por meio da experiência do drama como método de ensino a fim de suscitar debates e tensões relacionadas às sexualidades dissidentes no contexto da formação continuada de professoras atuantes na educação básica. Com base em suas experiências de vida e processos de subjetivação e formação, o autor lança mão de pesquisas sobre o ambiente educacional brasileiro, bem como acerca do contexto da segurança escolar nos Estados Unidos, tanto pelas descobertas de que boa parte da discriminação ocorrida em espaços escolares parte de profissionais da educação quanto pelo comprometimento alarmante que o *bullying* homofóbico exerce no desenvolvimento de adolescentes, em sua saúde física, saúde mental e desempenho escolar. A partir de uma série de episódios concebida por meio da peça *Agreste*, de Newton Moreno, como pré-texto, o pesquisador delineou um processo dramático que explorou real e imaginário, elementos de tensão e caráter investigativo como modo de originar a interação das participantes da pesquisa-ação. Na busca de subjetividades adjacentes, a pesquisa é qualitativa e perpassa por uma análise cartográfica, um ato de desvelamento pela experiência e por um desenho que pressupõe a resolução de problemas cotidianos e imediatos, além de melhora de práticas concretas. A pesquisa aborda as implicações do pesquisador no contexto educativo e, portanto, remonta outras cores e linhas de fuga ao fenômeno pesquisado. Entre questionários, relatos e narrativas das participantes, os principais achados do material analisado evidenciam evasão, fatalismo e, até mesmo, negação em discutir o tema sexualidade no contexto educacional, especialmente no tocante às sexualidades dissidentes. Ao término do processo, todas as participantes narraram aspectos de dimensão sensível e disponibilidade para discutir o tema entre seus pares e/ou estudantes. Esta pesquisa reforça a urgência de que a experiência estética seja introduzida na formação docente com o intuito de sensibilizar professoras e professores para as diferenças que nos rodeiam e nos constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação de Professores. LGBTfobia. *Process Drama*. Segurança Escolar. Sexualidades.

ABSTRACT

In this study an action research was conducted through the experience of drama as a teaching method in order to raise debates and tensions related to dissident sexualities in the context of continuing education of teachers working in basic education. Based on his life experiences and processes of subjectivation and formation, the author draws on research on the Brazilian educational environment, as well as on the context of school security in the United States, both for the discoveries that much of the discrimination that occurs in spaces students from education professionals as to the alarming commitment that homophobic bullying exerts in the development of adolescents, their physical health, mental health and school performance. From a series of episodes conceived through Newton Moreno's play *Agreste*, as a pre-text, the researcher outlined a dramatic process that explored real and imaginary elements of tension and investigative character as a way to originate the interaction of action research. In the search for adjacent subjectivities, the research is qualitative and goes through a cartographic analysis, an act of unveiling by experience and a design that presupposes the resolution of everyday and immediate problems, as well as the improvement of concrete practices. The research addresses the implications of the researcher in the educational context and, therefore, goes back to other colors and lines of escape to the researched phenomenon. Among questionnaires, reports and narratives of the participants, the main findings of the analyzed material show evasion, fatalism and even refusal to discuss sexuality in the educational context, especially regarding dissident sexualities. At the end of the process, all participants narrated aspects of sensitive dimension and availability to discuss the topic among their peers and / or students. This research reinforces the urgency of introducing aesthetic experience in teacher education in order to make teachers aware of the differences that surround and constitute us.

KEYWORDS: Education. Teacher Education. LGBTphobia. Process Drama. School Safety. Sexualities.

RESUMEN

En este estudio, se realizó una investigación de acción a través de la experiencia del drama como método de enseñanza, con el fin de generar debates y tensiones relacionados con las sexualidades disidentes en el contexto de la educación continua de docentes de educación básica. Basado en sus experiencias de vida y procesos de subjetivación y formación, el autor se apoya en investigaciones sobre el entorno educativo brasileño, así como en el contexto de la seguridad escolar en los Estados Unidos, las cuales evidencian que una gran parte de la discriminación que ocurre en los espacios escolares surge de profesionales de la educación y que el *bullying* homofóbico genera unas consecuencias alarmantes sobre el desarrollo de los adolescentes, su salud física, mental y en el desempeño escolar. A partir de una serie de episodios concebidos a través de la obra *Agreste* de Newton Moreno, como pre-texto, el investigador diseñó un proceso dramático que exploraba elementos reales e imaginarios de tensión y carácter investigativo como una forma de originar la interacción de los participantes en la investigación-acción. En la búsqueda de subjetividades adyacentes, la investigación es cualitativa y pasa por un análisis cartográfico, un acto de revelación por experiencia y un diseño que supone la resolución de problemas cotidianos e inmediatos, así como la mejora de prácticas concretas. La investigación aborda las implicaciones del investigador en el contexto educativo y, por lo tanto, se remonta a otros colores y líneas de escape del fenómeno investigado. Entre los cuestionarios, informes y narrativas de los participantes, los principales hallazgos del material analizado, evidencian evasión, fatalismo e incluso negación a discutir sobre la sexualidad en el contexto educativo y en especial, con respecto a las sexualidades disidentes. Al final del proceso, todas las participantes narraron aspectos de dimensión sensible y disponibilidad para discutir el tema entre sus compañeros y/o estudiantes. Esta investigación refuerza la urgencia de introducir la experiencia estética en la formación docente con la intención de sensibilizar a profesores y profesoras, frente a las diferencias que nos rodean y nos constituyen.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación de Profesores. LGBT fobia. Drama en Proceso. Seguridad Escolar. Sexualidades.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, une recherche-action a été menée à travers l'expérience du théâtre en tant que méthode d'enseignement afin de susciter des débats et des tensions liés aux sexualités dissidentes dans le contexte de la formation continuée des enseignants travaillant dans l'éducation de base. Basé sur ses expériences de vie et ses processus de subjectivation et de formation, l'auteur s'appuie sur des recherches sur l'environnement éducatif brésilien, ainsi que sur le contexte de la sécurité scolaire aux États-Unis, à la fois pour découvrir qu'une grande partie de la discrimination qui se produit dans les espaces de l'école font partie des professionnels de l'éducation quant à l'engagement alarmant que l'intimidation homophobe exerce sur le développement des adolescents, leur santé physique, leur santé mentale et leurs résultats scolaires. À partir d'une série d'épisodes conçus dans la pièce *Agreste*, de Newton Moreno, comme pré-texte, le chercheur a décrit un processus dramatique explorant des éléments réels et imaginaires de tension et de caractère d'investigation afin de susciter l'interaction en la recherche-action. Dans la recherche de subjectivités adjacents, la recherche est qualitative et passe par une analyse cartographique, un acte de révélation par l'expérience et une conception qui présuppose la résolution de problèmes quotidiens et immédiats, ainsi que l'amélioration de pratiques concrètes. La recherche aborde les implications du chercheur dans le contexte éducatif et renvoie donc à d'autres couleurs et lignes d'évasion du phénomène recherché. Parmi les questionnaires, les rapports et les récits des participants, les principales conclusions du matériel analysé montrent l'évasion, le fatalisme et même le refus de discuter de la sexualité dans le contexte éducatif, en particulier en ce qui concerne les sexualités dissidentes. À la fin du processus, tous les participants ont évoqué des aspects de la sensibilité et de la disponibilité pour discuter du sujet avec leurs pairs et/ou leurs étudiants. Cette recherche renforce l'urgence d'introduire une expérience esthétique dans la formation des enseignants afin de sensibiliser les enseignants aux différences qui nous entourent et nous constituent.

MOT-CLÉ: Éducation. Formation des Enseignants. LGBTphobia. Drama-Processus. Sécurité à l'École. Les Sexualités.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. PRÓLOGO | 15 |
| 2. URDIDURAS TEMÁTICAS: DAS VIOLÊNCIAS SUBJACENTES ÀS INTERVENÇÕES FUGIDIAS | 25 |
| 3. “FALA BAIXO, SENÃO EU GRITO”: A BALBÚRDIA DA ARTE E DA VOZ DOS SUBALTERNOS | 41 |
| 4. PRELIMINARES DA PESQUISA-AÇÃO: NOTAÇÃO DO PERFIL E ANÁLISE DAS NARRATIVAS PARTICIPANTES | 48 |
| 5. A EXPERIÊNCIA DO DRAMA <i>MALVA-ROSA</i>: ATRAVESSAMENTOS, DESVELAMENTOS E DOCÊNCIA | 64 |
| 5.1 DESENCADEAMENTOS DO DRAMA | 66 |
| 5.2 PRIMEIRO EPISÓDIO: PERÍCIA | 66 |
| 5.3 SEGUNDO EPISÓDIO: RECONSTITUIÇÃO | 71 |
| 5.4 TERCEIRO EPISÓDIO: SESSÃO ESPÍRITA | 73 |
| 5.5 NARRATIVAS E TESSITURAS | 76 |
| 6. ATOS, CENAS E RUBRICAS: NOTAS PARA UM DESFECHO | 81 |
| 7. EPÍLOGO | 87 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| APÊNDICES | 97 |
| ANEXOS | 105 |

1. PRÓLOGO

Precisamos quebrar todas as janelas velhas, ainda que cortemos os dedos nos vidros.

Paul Gauguin

Meu percurso na Educação Básica, como a da maioria das pessoas que cursa regularmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no Brasil, durou 11 anos e, neste interstício, passaram por minha vida escolar, pelo menos, 100 professoras e professores. Desde aquela época, amigos e familiares costumavam dizer que eu tinha uma memória acima da média. No entanto, não me recordo em nenhum momento, ao longo de minha formação cidadã – entre 1993 e 2003 – algum docente na classe abordar qualquer assunto referente à diversidade, à diferença ou à sexualidade – que, fique bem claro, não estou falando de reprodução humana. Talvez eu não me lembre porque nunca tenha sido dito. No entanto, a discriminação sempre esteve lá – latente e pulsante. E com ela o silêncio conivente de professoras e professores: sem mediação, sem diálogo, sem intervenção.¹

Da discriminação me lembro bem: das piadas racistas que muitos colegas negros ouviam diariamente; dos apelidos ofensivos que recebíamos por alguma característica física; da segregação das atividades físicas por gênero – nunca fui bom em futebol, mas jogava bem vôlei; da homofobia que esteve presente todos os dias em minha formação. Pelo meu tom de voz, pela minha afinidade maior com as meninas, pela minha letra desenhada, pelo uso de canetas coloridas, pelos adesivos, decalques, capricho, organização². Enfim, por todas as características tidas como ‘naturalmente’ femininas. Em geral, claramente meu desempenho sempre foi muito elogiado pelo corpo docente: tirava boas notas, apresentava bem os trabalhos, participava das atividades extracurriculares, representava a turma nas

¹ Considerando o caráter moralizante da educação tradicional, quando um/a estudante apresenta um comportamento diverso do que se espera na sociedade para um homem ou para uma mulher é tido como total dissidência e não poderia receber a aprovação daquele que educa. Deste modo, “mostrar-se simpático/a pode ser interpretado como se o próprio/a professor/a fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus/suas estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante” (LOURO, 1998, p. 93).

² Em uma pesquisa a respeito das interferências das relações de gênero no processo avaliativo formal, Carvalho constatou que as características tidas como femininas eram relevantes para as professoras ao avaliarem os cadernos dos estudantes, evidenciava bom desempenho, independente do sexo do dono ou dona do caderno (CARVALHO, 2001, p. 13).

instâncias colegiadas. Em suma, um aluno que não ‘dava problemas’. Porque o problema era invisível e era melhor deixá-lo ali. Uma violência ‘inofensiva’.

Aparentemente, nada aconteceu comigo. Terminei o Ensino Médio, passei no primeiro vestibular, fiz a faculdade que eu queria e o problema ficou lá para trás bem escondido e silenciado. Não, não ficou. Embora eu perceba o fato de eu ser resiliente desde à infância – provavelmente pelo diagnóstico de altas habilidades que tive aos 4 anos de idade, juntamente com meu autodidatismo – o ato de nunca ser colocado em pauta, em meus processos educativos, qualquer debate sobre sexualidade dissidente corrobora para que práticas discriminatórias e homofóbicas sejam perpetuadas no ambiente escolar. Por óbvio, também nos demais espaços sociais.

Mesmo tendo estudado os diversos fenômenos naturais e sociais nas disciplinas de Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Produção de Textos, Química e Sociologia, não houve espaço para pensar nossos próprios fenômenos, nossas próprias subjetividades, nosso próprio contexto. A abordagem educativa sempre foi conteudista e, conseqüentemente, excludente.

Todavia, gostaria de deixar bem claro que não realizei este estudo no sentido de culpabilizar professores e professoras por práticas não-inclusivas na escola. Mesmo porque sou professor e sei o tamanho do fardo da ‘culpa’ que carregamos diariamente em nossa profissão. A busca de um ranqueamento na educação e de resultados numéricos atribui ao professor a responsabilidade de transferir conhecimentos – os conhecimentos, claro, legitimados pela cultura dominante, eurocêntrica, machista, heterossexual e cisgênera. E todo o fracasso da educação do país recai neste profissional, os meios de comunicação não param de repetir isso, isentando as políticas públicas educacionais e a desvalorização da carreira docente da responsabilidade neste bojo.

Contudo, apesar de não carregarem a culpa, o exercício da docência é capaz de quebrar com o paradigma de que na ‘escola se ensina isso e não se ensina aquilo’. Minha formação inicial como professor ocorreu na graduação em Artes Cênicas. Formei-me bacharel e licenciado na área pela Faculdade de Artes do Paraná, em 2007 e 2010 respectivamente. Mesmo existindo a percepção de que a formação em Arte perpassa os saberes da experiência de forma orgânica – da qual

não discordo, absolutamente – tenho a impressão de que passei 7 anos de minha vida acadêmica vivendo em um mundo paralelo. Internamente, vivíamos num ambiente inclusivo. Tive colegas de todas as regiões do país, das diversas etnias que compõem a matriz cultural brasileira, de variadas religiões e sem religiões, de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. Esta inclusão, no entanto, era tácita. Ninguém falava a respeito, algo do tipo “somos todos bem resolvidos”, porém não acontecia bem desta forma. Neste ambiente também sofri homofobia, de colegas e professores e – não raramente – presenciei situações de discriminação com colegas – machistas, misóginas, sexistas, racistas, xenofóbicas, homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas. Mesmo que essas fossem encaradas como “piadinhas de mau gosto”. Mas eu ainda não sabia de tudo isso naquela época.

Fiz uma Licenciatura Plena, tornei-me professor de Arte da educação básica, ingressei na carreira docente aos 19 anos e, ainda, eu não discutira com ninguém a respeito de sexualidade no contexto da educação formal. Nem na Psicologia da Educação, nem na Didática, nem na Metodologia de Ensino, nem na Estrutura e Funcionamento do Ensino, nem no Estágio Supervisionado. Inevitavelmente, o silêncio sobre o tema se estendeu à minha prática docente por 5 anos. Eu exercia a alteridade, mas não sabia abordar o tema em aula, não detinha propriedade para me manifestar a respeito. E, muitas vezes, por incapacidade, fui conivente com a discriminação que alguns de meus alunos sofriam, mesmo tendo tentado ajudar em muitos momentos. A mesma discriminação que sofri no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2012, ingressei no corpo discente da primeira turma de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Diversidade* sob orientação do Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães. E, ali, finalmente, a diversidade compunha a pauta de discussão. Cursei as disciplinas *Cultura, Diversidade e Processos Educativos* e *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* – ministradas pelo meu orientador e pelo Prof. Dr. Emerson Luís Velozo – nas quais tive contato com diversos tópicos relevantes para o debate em diversidade sexual – cultura, pós-modernidade, estudos culturais, etnografia, pesquisa em educação e diversidade – bem como a proximidade relevante com as pesquisas em andamento dos membros do LACULT – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em

Cultura e Diversidade, o qual passei a integrar no primeiro dia de aula no mestrado, sob liderança do professor Rafael. Fizemos leituras e discussões a partir de obras de Beatriz Preciado, Clifford Geertz, David Harvey, Gilles Lipovetsky, Guacira Lopes Louro, Jean-François Lyotard, Judith Butler, Marc Augé, Pierre Bourdieu, Renato Ortiz e Stuart Hall. Tanto nas aulas quanto nos encontros do grupo de pesquisa, descobri um novo léxico e uma abordagem possível sobre educação sexual na escola. Ali, nada ficou invisível, as inquietações foram trazidas à tona e expostas na berlinda.

Durante minha pesquisa de mestrado, interessei-me pela formação de professores. À época, eu atuava como docente no curso de Licenciatura em Artes, na Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral), lecionando as disciplinas “Apropriação e Prática de Ensino em Teatro” e “Estágio Supervisionado IV – Vivências em Teatro”. A partir daí, comecei a perceber possibilidades de processos formativos docentes com base nas metodologias de ensino de teatro, como experiência para debates e impulsos criativos. Questões relacionadas à educação como experiência, formação e devir criativo me foram apresentadas pela Prof^a Dr^a Kátia Maria Kasper, em 2008, em suas aulas de *Metodologia e Didática do Ensino Superior*, na Especialização em Estética e Filosofia da Arte da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi neste momento que tive meu primeiro contato com autores como Félix Guattari, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa Bondía, Marie-Christine Josso, Peter Pál Pelbart e Roland Barthes. Já no Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, tive contato com outros dois autores e suas respectivas teorias, de total importância para meus estudos relacionados ao desenvolvimento integral³. O primeiro deles é Edgar Morin e a Teoria da Complexidade, o qual lemos e debatemos na disciplina *Complexidade, Cognição e Aprendizagem*, ministrada pela Prof^a Dr^a Ettiène Cordeiro Guérios. O outro é Urie Bronfenbrenner e a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano, autor que permeou muitos dos debates de nossa linha de pesquisa, especialmente discutido na disciplina *Desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na formação de professores*, ministrada pela Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz e pela Prof^a

³ Entendo como desenvolvimento integral o processo educativo e formativo que atua nas múltiplas dimensões (física, intelectual, social, emocional, simbólica) de uma pessoa. Neste tipo de processo, o desenvolvimento cognitivo não se sobrepõe aos demais, pois é apenas uma das dimensões do desenvolvimento humano, compreendidas horizontalmente e interdependentes.

Dr^a Ettiène Cordeiro Guérios, juntamente com experiências dramáticas, simbólicas e psicodramáticas.

Realizei também o estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade do Texas (Austin, EUA), sob orientação do professor PhD Stephen T. Russell, experiência deveras inquietante neste processo. A começar pelo contato com o cotidiano de uma universidade estrangeira, mas principalmente pelo acolhimento que recebi de todo o pessoal do Laboratório SOGI (Orientação Sexual e Identidade de Gênero: Saúde e Direitos). Reuni-me semanalmente com Stephen para discutir possibilidades de contribuição com os trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos pelos membros do grupo e coloquei-me à disposição para me integrar a qualquer atividade sugerida. Após algumas apresentações temáticas realizadas nas reuniões do laboratório por colegas e convidados, tais como *bullying* homofóbico e práticas de intervenção, saúde mental na adolescência e interseccionalidade entre discriminação sexual e racial, Stephen me propôs para traduzir um material que alguns membros do grupo de pesquisa desenvolveram para a promoção da segurança escolar de todos os estudantes (inclusive os LGBTQ⁴), no Texas. Aceitei o desafio e percebi ainda mais a relevância deste trabalho após participar da 28^a Conferência Anual de Assistentes Sociais Escolares do Texas. Neste evento, Stephen propôs uma discussão sobre compreensão e apoio aos estudantes LGBTQ. Com esta experiência percebi a relevância do assistente social na escola para a emergência de temas sociais urgentes para o contexto escolar, tais como apoio a refugiados e asilados, violência familiar e, claro, diversidade sexual. A versão em língua portuguesa de “Promoção da segurança escolar para estudantes LGBTQ e todos os estudantes” está em fase de edição e impressão e, em seguida, será disponibilizado para os diversos estabelecimentos de ensino que atuam na educação básica no Brasil.

Desde as intervenções propostas pelo *happening*⁵, o artista da cena é confrontado com o limite entre o ficcional e o real, limite muito tênue e, nesse sentido, que rompe constantemente com a convenção que sustenta a

⁴ A sigla LGBTQ é a mais difundida nos Estados Unidos ao se referir a indivíduos com sexualidades dissidentes. Além de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, a sigla contempla também o indivíduo *queer* (ou *questioning*), cuja sexualidade não se constitui pela lógica binária.

⁵ O *happening* é uma forma de expressão com características das artes visuais e das artes cênicas que incorpora espontaneidade ou improvisação, pois nunca se repete da mesma maneira a cada nova apresentação.

representação. Os imprevistos e o espaço presente do aqui-agora são rompidos pelo público, que não sabe o que vai acontecer e, conseqüentemente, por “situações de vida” em que qualquer um pode ser instado a participar a qualquer instante. A base desta pesquisa é defender o potencial da vivência de processos de drama para a superação dos imperativos pedagógicos a respeito de sexualidade, ao passo que sua experiência explora real e imaginário e, assim, propõe a interação destas realidades de forma simultânea.

Como professor de Artes Cênicas na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do magistério federal, percebo a importância de se discutir e vivenciar, nos processos formativos – neste caso, especialmente de professores e professoras – debates sobre a experiência e reprodução, sobre real e imaginário, seja pelos processos de criação artística ou pela expansão da sensibilidade que, num primeiro momento, contribui para as interações do grupo e, posteriormente, para o desenvolvimento da vida privada de cada indivíduo.

A área de Arte, pelas próprias características de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para a revisão da normatividade nos processos educativos. Neste sentido, propor a formação docente, através do *drama* como método de ensino, articula-se com a linha de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, ao passo que intenta investigar, teórica e empiricamente, como o *drama em processo* é pertinente aos processos de formação docente no que diz respeito ao gênero e à diversidade sexual. Especialmente em relação à educação preventiva referente à homofobia, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista humano, superando tabus e preconceitos ainda perpetuados no ambiente escolar, tais como o eurocentrismo, a heteronormatividade e o machismo. Assim, abordar tal articulação na formação docente da educação básica⁶, é relevante para compreender o potencial do *drama* como método de ensino para o desenvolvimento integral. Isto posto, o problema central desta tese foi emergir contribuições de processos dramáticos na formação docente, especialmente no que tange as temáticas de gênero e diversidade sexual. Creio que investigar esta contribuição esclarece diversas dificuldades que, no senso comum, são discutidas no processo pedagógico como, por exemplo, o

⁶ Segundo a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação básica é formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, art. 21).

desenvolvimento de ações de debate e revisão a respeito de sexualidade; o potencial da experiência estética na formação docente; o modo como o limite entre real e ficcional proporciona aos participantes expansão da sensibilidade e, conseqüentemente, olhares subversivos à normatividade e à discriminação. Minha tese é a de que o drama, como método de ensino, é uma experiência estética adequada para sensibilizar e explorar temáticas divergentes na ação docente.

O objetivo inicial desta investigação foi desenvolver o drama como experiência na formação docente em diversidade sexual. Por conseguinte, outros objetivos se fundiram à proposição, tais como investigar a disponibilidade de professoras e professores da educação básica para abordar sexualidade, com base na intervenção de processos de drama e desvelar os processos de subjetivação emersos desta prática, bem como sua potência na prevenção de atitudes discriminatórias no ambiente escolar. Devemos superar a perpetuação do discurso do “mimimi”⁷, expressão que tem sido utilizada extensivamente no ciberespaço para depreciar os movimentos sociais que atuam em prol dos direitos humanos, geralmente de cunho machista, sexista, misógino, homofóbico, lesbofóbico ou transfóbico.

Acredito no potencial de transformação do teatro, principalmente no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico. A pretensão, nesta tese, é construir uma leitura que eleve a importância do ensino de teatro contextualizado, sobrepujando práticas pedagógicas excludentes, porquanto descontextualizadas. Esta proposta de pesquisa é viável e relevante, tendo em vista os debates travados sobre educação contemporânea acerca da diversidade e do multiculturalismo. O atual cenário político revela numerosas incoerências a respeito da compreensão dos direitos humanos, tais como o casamento civil igualitário, a criminalização da homofobia, a adoção de crianças por casais homoafetivos, a legalização do aborto, o projeto “escola sem partido”, além de programas de mobilização na educação básica voltados para a diversidade sexual. E o profissional da educação pode fazer muita diferença na difusão da garantia de direitos, porém, antes de mais nada, como bem disse Edgar

⁷ ‘Mimimi’ é uma expressão onomatopáica que faz alusão ao choro. Originalmente, ela surgiu em 2005, por meio da série adulta de desenho animado *Fudêncio e seus amigos*, exibida pela MTV Brasil. Na série, o protagonista se comunicava na linguagem do “mimimi” para provocar o personagem Conrado, que reclamava de tudo. Os criadores da série acreditam que o uso do termo tem sido equivocado, pois passou a ser usado como justificativa de posicionamentos extremistas e pela falta de diálogo nas redes sociais em debates que possuem legitimidade.

Morin (2014), em entrevista, “é preciso educar os educadores”.

Esta é uma pesquisa qualitativa realizada em três etapas. A primeira etapa foi exploratória, buscando indagar sobre um tema pouco estudado na identificação de conceitos promissores e a perspectiva de novos estudos (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013). A segunda fase foi a de pesquisa-ação, tendo em vista que quem participa do processo exerce um papel ativo na vivência e condução do objeto, ao passo que extrapola a mera função de sujeito de pesquisa, pois focaliza-se ações e transformações específicas através de um direcionamento explícito (THIOLLENT, 2007). A pesquisa-ação expressa a coletividade e aspectos teóricos da pesquisa participante, ao passo que incentiva o desenvolvimento autônomo a partir de uma relativa independência do exterior (BRANDÃO, 1985). Este método é delineado por um desenho que pressupõe a resolução de problemas cotidianos e imediatos e a melhora de práticas concretas. É o estudo de um contexto social em espiral, no qual o pesquisador pesquisa e intervém simultaneamente. Na perspectiva deliberativa há o foco no próprio processo, na interpretação humana e na comunicação interativa, além de considerar uma perspectiva emancipadora, pela qual se busca a mudança social da temática pautada. A pesquisa-ação é democrática, equitativa, libertadora e potencial para o desenvolvimento humano, característica premente do próprio método do *process drama*. Neste desenho, pesquisador e participantes precisam interagir constantemente com os dados (observar, pensar e agir) (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013). Esta fase aconteceu a partir do desenvolvimento de episódios de drama mediados pelo pesquisador com um grupo de professoras da educação básica. Os episódios foram construídos a partir do pré-texto: “Agreste”, de Newton Moreno⁸. Esta dramaturgia discute temáticas referentes à sexualidade, à homossexualidade e à transfobia.

Num terceiro momento, a escolha foi a cartografia enquanto método. A cartografia permite investigar processos de subjetivação, o que desloca o pesquisador para outros lugares, num panorama de transformar para conhecer, numa experiência mútua entre sujeito e objeto, sem neutralidades e distanciamentos. Relações desejantes em amálgama com o compromisso ético-

⁸ Newton Moreno é um dramaturgo e artista da cena pernambucano, radicado em São Paulo, cuja dramaturgia explora temáticas relativas ao homoerotismo e à tônica entre campo e cidade. Encenada pela primeira vez em 2004, Agreste recebeu os prêmios Shell de Teatro e Associação Paulista dos Críticos de Artes (APCA), ambos por melhor texto.

estético de criação da realidade.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.76).

Entre meus flertes com a Teoria do Caos e com a Teoria da Complexidade – qual seja, meu flerte com a vida – busquei trazer alguns toques de ordem para a desordem desta investigação no intuito de que o leitor não enlouqueça antes de vislumbrar o final destas páginas. A pesquisa foi conduzida em conformidade com o disposto pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Foi uma pesquisa voluntária que preza pelo sigilo e anonimato, bem como pela garantia de publicação dos resultados, respeitando os desmembramentos éticos, conforme aprovação consubstanciada pelo parecer 2.180.624 (anexo) emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em julho de 2017.

Existem muitas especificidades a respeito das violências que diferentes grupos com expressões de sexualidades dissidentes vivenciam. Tenho observado pesquisas que se referem a estudantes LGBTQ e/ou LGBTI+ como um grupo coeso no tocante à análise da discriminação. Nesta tese, optei por utilizar apenas a sigla LGBT porque haveria limitações para abranger as experiências distintas de estudantes assexuais, intersexuais, pansexuais ou *queer*, por exemplo. Muitos estudos têm usado maneiras diversas de delimitar orientação sexual e identidade de gênero do grupo analisado na pesquisa. Alguns estudos se concentram em apenas estudantes LGB; outros combinam estudantes LGBTQ em um único grupo; alguns distinguem entre LGB, transgêneros e jovens *queer*; e alguns (ainda poucos) enfocam exclusivamente as experiências de jovens transgêneros. Em minha investigação, faço referência a “estudantes LGBT”, mas quando me refiro a

pesquisas originais, utilizo a linguagem do estudo específico.

2. URDIDURAS TEMÁTICAS: DAS VIOLÊNCIAS SUBJACENTES ÀS INTERVENÇÕES FUGIDIAS

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

Manifesto Antropofágico, *Oswald de Andrade*

Esta composição vai além de uma formalidade: ela rompe com a cristalização. Estou em constante movimento, desvelo-me, vivencio meus processos de subjetivação para dar voz às narrativas de outros processos, outras experiências, outras linhas de fuga. Ao ser requerido pela banca no exame de qualificação para radicalizar meus caminhos metodológicos e minhas implicações enquanto professor-pesquisador nesta trajetória recôndita, a primeira imagem que me ocorreu foi a pintura “A traição das imagens”, do pintor surrealista René Magritte.



MAGRITTE, René. **A traição das imagens**. 1929. Original de arte, óleo sobre tela, color., 63,5 x 93,98 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles (EUA).

Esta obra é largamente explorada no contexto do ensino da Arte para exemplificar a obra de arte como uma representação, debate originado da frase em francês logo abaixo da figura que diz “Isto não é um cachimbo”. Esta é a provocação de Magritte, sua pintura não é uma cópia, é a representação de uma realidade outra. Contudo, enquanto indivíduo latino-americano e reflexivo sobre os contextos decoloniais que vivenciamos com a pós-modernidade, não acredito que este

trabalho seja apenas a representação de uma tese. Ele ultrapassa os limites da mimese. Este sentimento se intensificou após a fruição que vivenciei na exposição “Tarsila Popular”, em junho deste ano, no Museu de Arte de São Paulo. Em especial, a obra “Antropofagia” – curiosamente concebida no mesmo ano de “A traição das imagens” – me fez retroceder aos meus estudos da história da arte brasileira. O conceito de antropofagia cunhado por Oswald de Andrade em seu manifesto antropofágico se relaciona com as urdiduras temáticas as quais eu trago à tona neste estudo.



AMARAL, Tarsila do. **Antropofagia**. 1929. Original de arte, óleo sobre tela, color., 126x142 cm. Acervo da Fundação José e Paulina Nemirovsky, São Paulo, Brasil.

“Só a antropofagia nos une”, isto é, não naturalizemos aquilo que foi culturalmente construído. Alimentemo-nos do que nos constitui para que algo novo surja. Ao longo de minha dissertação de mestrado, busquei refletir de que forma o *drama* como experiência desencadeava propostas de transversalidade no ensino de teatro. No doutorado, o interesse em trabalhar a sexualidade surgiu de algumas discussões travadas na pós-modernidade sobre corpo e identidade. Discutir

identidade, ainda, sobre um corpo infantil parece amorfo, ao passo que, pela ordem heterossexual, uma criança é apenas um artefato biopolítico, no qual “age o biopoder” (PRECIADO, 2011, p. 14). Assim, o espaço escolar ao ausentar debates sobre Educação Sexual no âmbito de um currículo multicultural, perpetua atitudes tidas como “normais” no âmago de uma sociedade heterocentrada.

Observamos que não há espaço para a subjetivação de corpos de crianças e adolescentes nos processos educativos. Pois, ao instituir a docilidade de corpos de seus filhos, pai e mãe tornam-se categorias de poder, antes mesmo de categorias afetivas. Em *Manif pour tous* (2013), Preciado ressalta o quanto sofreu na escola por ter desenhado – como futura família – ela casada com sua amiga Marta.

A homofobia, portanto, reflete a aversão, o ódio, sentimento de repulsa ou medo que é sentido e/ou manifestado por pessoas e que resulta em atitude de hostilidade e violências em relação à pessoa homossexual, caracterizando uma manifestação arbitrária que qualifica o homossexual como contrário, inferior, anormal, estranho e, por isso, o discrimina e agride. (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011, p.90).

A condenação da prática de sodomia chega ao Brasil junto com a colonização portuguesa. Entre 1530 e 1830, a prática é considerada crime. Foram 300 anos de uma vigilância legalizada do buraco alheio. Na história ocidental, a homossexualidade foi sempre alvo dos variados tipos de opressão. Na Alemanha, em 1934, uma divisão secreta da polícia alemã exclusiva para lidar com homossexuais foi estabelecida. Entre as primeiras ações esteve a criação de “listas rosas” por todo o país, nestas constavam nomes de homossexuais masculinos desde o início do século XX. Durante 12 anos de regime nazista, em torno de 100 mil homens, metade deles condenados por violar o parágrafo 175⁹, tinham a identificação de homossexual em registros policiais. Em campos de concentração, eles eram obrigados a usar um triângulo rosa invertido em seus uniformes. Judeus gays eram considerados o nível mais baixo nestes locais, utilizavam a identificação do triângulo rosa invertido sobre a estrela de Davi amarela (MASP, 2017).

Ao analisar os dados coletados a partir da pesquisa-ação que desenvolvi no mestrado, temas derivados de sexualidade vieram à tona no processo e nos

⁹ O código criminal da Alemanha, em seu parágrafo 175, condenava práticas homossexuais. Em 1935, esta seção do documento foi revisada por Adolf Hitler para incluir beijos, abraços, fantasias gays e atos sexuais entre homens.

depoimentos, mesmo não havendo nenhum enquadramento específico para um ou outro tema. Além de ser uma temática urgente a ser abordada no sistema educacional, o que me faz acreditar no potencial do drama para o debate que envolve a diversidade sexual é a própria origem do método: firmada em temáticas delicadas, muitas vezes desautorizadas na infância e/ou na adolescência.

Em uma de minhas investigações recentes intitulada *Um estudo sobre o Jogo da Vida Famílias Modernas*: representações da homoparentalidade em novos arranjos familiares, desenvolvida em parceria com Marcos Antonio Hoffmann Nunes¹⁰ e com a professora Araci Asinelli-Luz, constatamos que o silenciamento sobre a sexualidade acontece até em mídias que se dispõem a abordar as diferenças.

Basicamente, a diferença do Jogo da Vida Famílias Modernas para o original da Estrela é a pluralidade de arranjos familiares (tradicional, gay, filho adotivo, independente, filho de divorciados). No entanto, há um dado bastante peculiar em comparação aos dois jogos: a classificação etária. Enquanto o tabuleiro original da Estrela é recomendado para crianças a partir de 8 anos, o jogo idealizado pela marca Nebacetin é classificado para adultos a partir de 19 anos. (RIBEIRO; NUNES; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 183).

Apesar de termos questionado o motivo desta diferenciação, nem a Estrela, nem o Laboratório Nycomed nos deu uma devolutiva a esse respeito. Com a análise do conteúdo do jogo, constatamos que não há nada que impeça que crianças e adolescentes brinquem com o tabuleiro. Porventura, presumimos que a única censura ao jogo seja a leitura conservadora de seus idealizadores de que crianças não estão preparadas para compreender e refletir acerca de sexualidade. Ou melhor, de uma sexualidade dissidente, que a faça questionar a vigilância de corpos a qual estamos expostos cotidianamente. Infelizmente, esta leitura não é nada incomum.

Eles defendem o poder de educar os filhos dentro da norma sexual e de gênero, como princípios heterossexuais. Eles desfilam para conservar o direito de discriminar, castigar e corrigir qualquer forma de dissidência ou desvio, mas também para lembrar aos pais dos filhos não-heterossexuais que o seu dever é ter vergonha deles, rejeitá-los e corrigi-los (PRECIADO, 2013).

¹⁰ Marcos é psicólogo, professor e companheiro de militância nas causas LGBT. Especialista em Gênero e Sexualidade pela UERJ; Mestre em Psicologia e Sociedade pela UNESP/Assis e atua profissionalmente no IFPR Campus Jacarezinho.

Sendo assim, a interpretação feita dos indivíduos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela heteronormatividade é a de que eles não se reconhecem no espaço da instituição escolar, uma vez que a diversidade sexual é desconsiderada pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Somado a isso, os problemas relativos à discriminação nos estabelecimentos de ensino é uma das respostas para o alto índice de evasão (exclusão) escolar destes grupos, além da alta taxa de suicídios entre jovens na América Latina. Veja o infográfico de pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo acerca da homofobia nas escolas brasileiras.

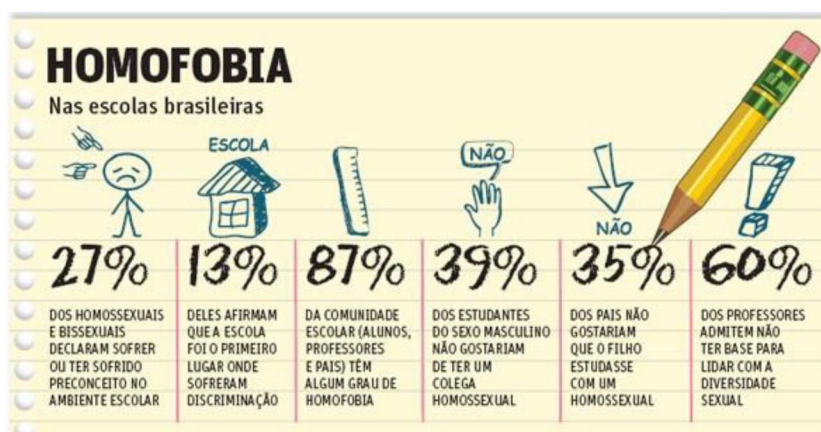


Figura 1. Homofobia nas escolas brasileiras

Fonte: Fundação Perseu Abramo; FEA/USP; UNESCO (2009)

Em 2009, em estudo realizado pela *The Global Alliance for LGBT Education* (DANKMEIJER, 2017), constatou-se que a prevalência do *bullying* ocorre – em quase sua totalidade – por discriminação relacionada à identidade de gênero. Além disso, fica claro que meninos são os que mais sofrem *bullying* neste caso, pois 48% dos alvos são homossexuais do sexo masculino; 24% bissexuais do sexo masculino e 15% lésbicas. Os demais tipos de *bullying* estão englobados todos em uma mesma categoria (13%), sendo esta a parcela de heterossexuais a sofrerem algum tipo de violência no espaço escolar. Deste modo, fica evidente que a homossexualidade está à frente de todas as atitudes de violência na escola. Tendo em vista que garotos gays e bissexuais sofrem ainda mais preconceito que garotas lésbicas é plausível relacionar este dado com a relação direta da homofobia ao machismo e à misoginia.

No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de “piadas”. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia diferenciar. Chamava mulheres “masculinizadas” “de machorra”, fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbts. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbts (dizendo que “traveção” tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas “piadas” sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná). (ABGLT, 2016, p. 31).

Esta tese emergiu para superar a naturalização da violência, da invisibilização de atitudes discriminatórias, da convivência e da omissão de profissionais das diversas áreas e, não menos importante, da subalternidade a que determinados modos de vida são relegados. Acredito, pois, no sujeito da experiência, nesta superfície sensível que nos compõe e que nos abre para os vestígios, para os sulcos que nos são inscritos. Segundo Larrosa (2002, p. 24), “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

A organização curricular na escola e, por conseguinte, a formação docente, segue claramente uma abordagem higienista e excludente. Muitas vezes metodologias e exemplos dados pelo docente são reforçadores de valores sociais heteronormativos, sexistas, machistas, portanto discriminatórios. Ao invés de dizer “Lúcia e Maria fazem a limpeza da casa”, poderíamos dizer “Carlos e Lucas fazem a limpeza da casa”, o que traz à tona um deslocamento dos papéis perpetuados por gênero na sociedade. Eventos e datas comemorativas, tais como Dia da Consciência Negra, Dia Internacional contra a Homofobia, Dia Internacional da Mulher, Setembro Amarelo, Dezembro Vermelho pouco contribuem para a prevenção de atitudes de violências e discriminação no ambiente educacional. Eventos pontuais para tratar de questões corriqueiras não surtem efeito preventivo e redução das violências, pois acabam sendo reflexo de uma visão educacional

positivista na qual há visibilidade do acontecimento em si, mas não oportuniza um olhar crítico sobre o fenômeno.

Falo desta categoria com propriedade, pois, até hoje, como professor de Arte, vivencio noções deturpadas sobre a Arte enquanto área de conhecimento. Não é incomum por exemplo, professores desta área serem requeridos a desenvolver “projetos” do Dia da Árvore, Dia do Folclore ou Dia do Índio, por exemplo. Por isso ainda presenciamos um ensino de arte vinculado a uma prática reprodutiva: peças de teatro memorizadas, ensaios de cantigas para as mães e/ou a confecção de bandeirinhas para a festa junina da escola, bem como o ensaio da quadrilha. Ações desta natureza inibem o processo de criação artística e, conseqüentemente, transige para uma prática excludente, que nega a expressão da diferença.

Neste ínterim, é importante sobremaneira refletir quanto à formação dos profissionais da educação no acolhimento aos estudantes mais vulneráveis e a relevância de sua atuação para a segurança e bem-estar de todos os educandos. Apesar do desejo em contribuir, os desafios e necessidades eclodem e aquele que educa precisa receber uma formação consonante à compreensão e amparo aos estudantes LGBT.

A principal crítica de Stephen Russell (2012) aos programas antibullying reconhecidos internacionalmente é o fato destes não focarem efetivamente no preconceito e em práticas discriminatórias. Estes programas muitas vezes dão ênfase a legislações, prevenção e proteção de uma maneira generalista a qual não contempla especificidades das violências efetivamente sofridas por estudantes LGBT. O *bullying* vivenciado por estudantes gays, lésbicas e bissexuais ocasionam marcas mais profundas que aqueles relativos à questão étnico-racial, religiosa ou de gênero, por exemplo. Num estudo realizado por Stephen está demonstrado que estudantes LGB estão mais propensos a tabagismo, consumo de álcool, embriaguez, uso de maconha, uso de inalantes, serem vítimas de relacionamentos abusivos, depressão, notas muito baixas, “matarem aulas” com frequência, sofrerem ameaças com uma arma ou terem pertences roubados ou avariados.

Primeiramente, a maioria das pesquisas de monitoramento da saúde do adolescente avaliam comumente o assédio, mas não o que o motiva. Conseqüentemente, a vulnerabilidade resultante do preconceito é sistematicamente esquecida, e a capacidade de identificar necessidades e recursos fica truncada. De acordo com este estudo, essas pesquisas devem monitorar o assédio baseado

em preconceitos e outras experiências discriminatórias. Segundo, os programas de prevenção ao bullying devem dedicar atenção ao preconceito e à discriminação (RUSSELL et al, 2012, p. 495).

A pesquisa realizada pela ABGLT sobre o ambiente educacional no Brasil, em 2016, revela dados semelhantes no tocante à sensação de pertencimento à instituição escolar. Dois terços dos estudantes LGBT que relatam sofrer agressão verbal com frequência devido a sua orientação sexual ou expressão de gênero e sentem menos pertencentes à escola (ABGLT, 2016) e, conseqüentemente, vivem experiências mais negativas ao longo da educação básica. A compilação e análise realizada por Asinelli-Luz e Cunha (2011) de dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) respondido por concluintes do Ensino Médio entre os anos de 2004 e 2008 também apresentou dados congêneres. Os estudantes que sofreram discriminação homofóbica avaliaram a educação recebida no ensino médio, em média, abaixo daqueles que não mencionaram esta experiência. A pesquisa revelou, também, “percentuais elevados de estudantes, em particular do sexo masculino, que relatam discriminação por serem ou parecerem homossexuais” (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011, p. 98).

O racismo, o machismo, a homofobia, o feminicídio, a transfobia, a lesbofobia e a xenofobia não são pautas excludentes, mas são distintas. E justamente para aprofundar os debates pelo respeito a estes grupos torna-se urgente perceber as especificidades da violência sofrida por cada um destes grupos. Certa vez, uma de minhas bolsistas do projeto de pesquisa “Educação Preventiva e Diversidade Sexual”, ao apresentar os resultados qualitativos e discussão sobre a homofobia nas escolas brasileiras, foi arguida por um de seus avaliadores (docente da área de Ciências da Natureza), de forma irônica, sobre o porquê a homofobia era mais relevante que a gordofobia, por exemplo. À época, quando ela me contou, refletimos sobre o fato de que uma pesquisa não invalida a outra, afinal existem subjetividades e diferentes formas de análise. Hoje, no entanto, responderia diferente ao questionamento. Primeiro, porque os dados estatísticos comprovam que o *bullying* praticado contra estudantes LGBT comprometem sobremaneira sua saúde física, sua saúde mental e seu desempenho escolar, se comparado a estudantes que sofrem outro tipo de preconceito. Segundo, porque sofri gordofobia entre a primeira e a quinta série do Ensino Fundamental (depois emagreci e só voltei a engordar na vida adulta) e estou certo de que as marcas foram muito diferentes. Ninguém te

pede para você esconder sua gordura, já sua sexualidade, se dissidente, incomoda o tempo todo, por isso deve ser ocultada, se você não quiser sofrer as consequências.

Esta premissa é difundida largamente nos núcleos sociais e na mídia. As consequências se tornam outras: homens e mulheres infelizes em sua vida sexual. Casamentos mantidos por uma convenção social, não por desejo. Uma vida dupla análoga a de profissionais do sexo, que mantém uma identidade em sua vida privada e uma outra para as práticas de prostituição.

“Eu costumo falar que a gente assume muita máscara, né? Então aqui eu me mascaro como a L... e lá eu assumo a minha identidade mesmo, que é uma pessoa muito pacata mesmo...” (Participante 2).

O conflito é que às vezes perde um pouco porque, às vezes, eu estou na faculdade e eu tenho uma colega com o mesmo nome meu [nome usado como profissional do sexo], L... E, às vezes, chamam, na chamada mesmo, ‘L...’, e eu quase falei ‘eu’. Então, é muito complicado isso, às vezes você vai perdendo (Participante 2).

“Sou puta mas sou mãe, isso não dá para separar não, acho que isso é impossível” (Participante 3).

(LOPES; RABELO; PIMENTA, 2007, p. 73-74).

É a mesma lógica da maioria dos homens que praticam sexo com homens (HSH). Assumem uma identidade heterossexual, mas desenvolvem uma vida íntima mantendo relações sexuais majoritariamente com outros homens, tudo para invisibilizar a existência de uma sexualidade desviante, que foge do padrão de “normalidade” instituído moralmente.

Atualmente, apesar de toda a contramão que vivenciamos no Brasil para a garantia dos direitos humanos, desde o dia 13 de junho deste ano, após sete anos do protocolado Mandado de Injunção nº 4733, no dia 10 de maio de 2012, pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) e cinco anos após a protocolada Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26, no dia 19 de dezembro de 2013, pelo Partido Popular Socialista (PPS), a LGBTfobia foi considerada crime no país. Entre os documentos encontrados no relatório do STF, o que mais me chamou a atenção foi o pedido de uma entidade chamada Associação Eduardo Banks em querer auxiliar na análise da ação impetrada na figura de *amici curiae* – termo do latim, cuja tradução literal é “amigos da corte”. Esta expressão é

utilizada para designar uma instituição que possa fornecer subsídios às decisões dos tribunais, proporcionando aos juízes maior embasamento a questões notórias e de grande impacto.

A Associação Eduardo Banks sustentou sua potencial representatividade para atuar na lide, pois “sua missão institucional primeira é propagar e difundir os ideais do Filósofo, Dramaturgo e Compositor Eduardo Banks, o qual sempre se dedicou a impugnar, contestar e combater qualquer iniciativa que implique no (sic) reconhecimento de ‘direitos’ aos homossexuais enquanto tais, diferenciando-os da população sadia (sic) (BRASIL, 2019, doc. 23, p. 4). Reforçou ainda seus argumentos por meio de leituras judicializadas no tocante ao “Poder Judiciário, representado pela **unanimidade** dos Desembargadores da Décima Primeira Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro **declarou** que **a homossexualidade é uma DOENÇA e que faz O MAL à pessoa humana e à SOCIEDADE** (sic), não se podendo punir criminalmente a qualquer um que isto diga e repita” (BRASIL, 2019, doc. 23, p. 7; grifos no original).

O Ministro Relator do Mandado de Injunção, Edson Fachin, não acolheu o pedido vislumbrado pela Associação Eduardo Banks e ainda justificou que “a manifestação nos autos trazida pela Associação Eduardo Banks, ao expressamente referir ‘combater’ o ‘reconhecimento de direitos’ aos homossexuais e contrapô-los à ‘população sadia’, **caminha vacilante sobre a linha tênue que separa o preconceito da insanidade** (BRASIL, 2019, doc. 208, p. 4-5; grifos no original). Esta é a síntese do que projetos como escola sem partido¹¹, estatuto da família¹² e ideologia de gênero¹³ pretendem promover (e já promovem) contra os indivíduos LGBT neste país.

Pesquisas revelam que, jovens LGBT, ao perceberem o apoio da equipe escolar, se sentem mais seguros, faltam menos às aulas, relatam menos problemas relacionados à escola e têm notas mais altas (GREYTAK et al., 2013; KOSCIW et al., 2016; SEELMAN et al., 2012). É extremamente importante que a intervenção aconteça no momento que o *bullying* acontece. De acordo com alguns estudos

¹¹ É um projeto de lei orquestrado por um grupo político que defende o controle da prática docente contra o que eles chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas.

¹² É um projeto de lei iniciado por uma frente parlamentar conservadora, cuja proposta é deslegitimar arranjos familiares que não se enquadrem na estrutura, dita por eles, tradicional (pai, mãe e filhos).

¹³ É um termo que se propagou após o Plano Nacional de Educação, em 2014. Esta nomenclatura não possui fundamento científico, ao passo que foi forjada única e exclusivamente para desqualificar os estudos de gênero baseado em construções sociais.

realizados nos Estados Unidos, os estudantes dizem que os professores intervêm com menos frequência quando comentários homofóbicos são feitos em comparação a comentários racistas ou sexistas (KOSCIW et al., 2016). Este relatório também mostrou uma diminuição na frequência de intervenção da equipe escolar em comentários homofóbicos de 2013 a 2015. A falta de intervenção da equipe pode ser resultado de algum obstáculo, incluindo carência de formação sobre questões LGBT, falta de apoio institucional e medo de reação negativa (MEYER, 2008). Um relatório estadunidense (GREYTAK et al., 2016) constatou que apenas 26% dos professores disseram não ter obstáculos em acolher estudantes LGBT, bem como discutir questões LGBT e defender políticas inclusivas. Os 74% restantes dos professores disseram que não participam de ações de apoio devido à pressão profissional (por exemplo, falta de apoio da gestão escolar ou reação dos pais ou da comunidade), crenças pessoais (por exemplo, que abordar questões LGBT é desnecessário ou inapropriado), ou preocupações práticas (por exemplo, falta de tempo ou não saber como incluir questões LGBT em suas aulas).

A intervenção do corpo docente e da equipe pedagógica é crucial para que estudantes se sintam seguros na instituição escolar, além de ouvirem menos insultos relacionados a sua orientação sexual ou identidade de gênero (RUSSELL; MCGUIRE, 2008), vivenciarem menos *bullying* homofóbico, participarem mais das atividades escolares e relatarem relações mais carinhosas com seus professores (O'SHAUGHNESSY et al., 2004). Preocupa saber que muitas vezes são educadoras e educadores que com frequência utilizam linguagem homofóbica. A pesquisa nacional do clima escolar (KOSCIW et al., 2016) realizada em 2015, nos Estados Unidos, comprovou que mais da metade (56%) dos estudantes LGBTQ relata ter ouvido comentários homofóbicos de professores ou outros funcionários da escola. Quando os adultos da escola não intervêm diante de comentários homofóbicos ou fazem eles mesmos afirmações discriminatórias, os educandos aprendem que a linguagem homofóbica é normal e o preconceito é tolerável naquele espaço.

A formação inicial e continuada da equipe escolar pode aumentar a conscientização, a empatia e a auto-eficácia, resultando em atitudes de apoio aos estudantes LGBTQ (GREYTAK; KOSCIW, 2010; PAYNE; SMITH, 2011). Por exemplo, a formação de professores que dá visibilidade à temática LGBT, que aumenta a conscientização sobre o *bullying* homofóbico e cria habilidades dos

professores para intervir em atitudes homofóbicas tem sido sugerida como estratégia efetiva para promover intervenções dos docentes em assédio e *bullying* homofóbico (GREYTAK; KOSCIW, 2014).

A eficácia da formação docente e demais profissionais da educação em temática LGBT tem sido fomentada e comprovada em numerosos estudos. Uma pesquisa realizada com professores do ensino médio (GREYTAK et al., 2016) constatou que a formação em questões LGBT estava relacionada a um maior número de intervenções ao ouvir comentários homofóbicos. Não obstante a abordagem generalista do *bullying* ao longo de sua formação não garantia a intervenção do docente no que diz respeito a atitudes homofóbicas. Estes resultados foram sustentados por outro estudo que mostrou que a formação dos profissionais da educação em questões LGBT foi positivamente associada com comportamentos e atividades que acolhem estudantes LGBT (SWANSON; GETTINGER, 2016). Finalmente, outro estudo descobriu que os educandos relataram menos *bullying* em escolas com múltiplas práticas de apoio LGBT, incluindo ter uma “pessoa-fim”¹⁴ disponível a atender as demandas LGBT e formações continuadas aos educadores relacionadas à temática LGBT (GOWER et al., 2017).

A existência de políticas inclusivas e pontuadas são relevantes para estabelecer escolas seguras e acolhedoras. Assim, é possível proporcionar proteção a todos os estudantes contra o *bullying* e a discriminação, além de maiores esforços para promover a segurança de grupos específicos de educandos que sofrem mais *bullying* e discriminação. Diversos estudos internacionais (BERGER et al., 2017; GREYTAK et al., 2016; HATZENBUEHLER, 2011; HATZENBUEHLER; KEYES, 2013; HATZENBUEHLER et al., 2014; KONISHI et al., 2013; KOSCIW, 2013, 2016; KULL et al., 2016) identificam que as políticas escolares pontuadas estão associadas a melhores experiências escolares e saúde para todos os estudantes, não somente os LGBTQ (BLACK et al., 2012; RUSSELL et al., 2010). Quando políticas inclusivas existem, estudantes LGBT se sentem mais seguros na escola, ouvem menos comentários homofóbicos, vivenciam menos opressão com base na orientação sexual e na expressão de gênero, relatam menos ausências à escola (GREYTAK et al., 2013); mostram mais autoestima e correm menos risco de suicídio (GOODENOW et al., 2006) e uso de substâncias psicoativas.

¹⁴ Adotei esta tradução para a expressão inglesa “point-person”.

Diversas investigações comprovam que a existência de políticas inclusivas contribuem em atitudes de apoio por parte do corpo docente a estudantes LGBT (SWANSON; GETTINGER, 2016) e intervêm mais frequentemente em casos de discriminação (KOSCIW et al., 2016). Além disso, os estudantes matriculados em escolas com políticas enumeradas são menos propensos a praticar atitudes homofóbicas dirigidas a colegas LGBT (HORN; SZALACHA, 2009).

É fundamental que a comunidade escolar esteja consciente das políticas de inclusão para que elas tenham eficácia. Em alguns casos, educandos, pais e educadores desconhecem as políticas de segurança nas escolas e acreditam que não existem procedimentos para lidar com a expressa proteção de estudantes que são (ou são percebidos como) LGBTQ (GREYTAK et al., 2016; O'SHAUGHNESSY et al., 2004). Com o desconhecimento por parte dos atores do espaço escolar, os estudantes LGBT podem se sentir mais inseguros do que apoiados (MEYER, 2008; RUSSELL; MCGUIRE, 2008; SCHNEIDER; DIMITO, 2008; SWANSON; GETTINGER, 2016). Uma estratégia fundamental para promover a segurança escolar, então, é socializar o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino para que estudantes conheçam e compreendam as políticas nacionais, estaduais e locais que impactam seu cotidiano escolar (HALL; CHAPMAN, 2018; HANSEN, 2007).

As políticas inclusivas enumeradas tem o potencial de proteger os estudantes de modos variados. Elas proporcionam a compreensão dos direitos à segurança na escola, estimulam a orientação de corpo docente e equipe pedagógica na implementação de políticas e práticas antibullying, além de indicar a toda a comunidade escolar de que a discriminação a estudantes LGBT não deve ser admitida.

Uma prática que merece destaque para a prevenção da violência a estudantes LGBT nos Estados Unidos é a existência dos Clubes de Liderança Estudantil (em inglês, GSAs – *Gay-Straight Alliances* or *Genders and Sexualities Alliances*) implementados em algumas escolas de ensino fundamental e ensino médio. São organizações compostas de estudantes e conselheiros que operam como outros clubes extracurriculares de estudantes, de certa forma semelhantes aos Grêmios Estudantis, no caso do Brasil. Nestes clubes, estudantes LGBT e aliados estudantis não LGBT trabalham juntos para promover a inclusão social e um clima

escolar positivo para todos os estudantes. É de extrema relevância pensar a implementação de práticas semelhantes no contexto brasileiro. Os clubes de liderança estudantil podem estar envolvidos em uma série de atividades, incluindo o provimento de uma plataforma para educação e segurança, apoio interpessoal, desenvolvimento de liderança, formação em defesa das demandas da escola e atividades recreativas (GRIFFIN et al., 2004; POTEAT et al., 2017).

Pesquisas revelaram que a existência de um clube de liderança estudantil trouxe benefício também a estudantes heterossexuais (POTEAT et al., 2013; SAEWYC et al., 2014; SZALACHA, 2003). Num estudo com estudantes LGBT em escolas de ensino médio, aqueles matriculados em colégios com clubes de liderança estudantil relataram menos linguagem homofóbica, menos *bullying* baseado na orientação sexual ou identidade de gênero e um maior senso de pertencimento ao seu ambiente escolar.

Um estudo no estado de Massachusetts (EUA) realizado há mais de 15 anos, descobriu que em escolas com organizações estudantis, 52% dos estudantes relataram que a equipe escolar acolhia os educandos LGB, em comparação com apenas 37% dos educandos em escolas sem constituição de um clube. O mesmo estudo descobriu que 75% dos estudantes em escolas sem alianças em gênero e sexualidade relataram insultos homofóbicos diariamente em comparação com 57% dos educandos em escolas com esta iniciativa (SZALACHA, 2003). Além dos impactos no cotidiano escolar, outra linha crescente de pesquisas mostrou a conexão entre ter um clube em gênero e sexualidade na escola e hábitos mais saudáveis de estudantes LGBT, incluindo reduções no tabagismo, bebida e uso de drogas e melhora de aspectos de sua saúde mental (HECK et al., 2014; POTEAT et al., 2013), sofrimento psíquico e sintomas depressivos (HECK et al., 2011; TOOMEY et al., 2011), ideação e comportamento suicida (GOODENOW et al., 2006; POTEAT; RUSSELL, 2013; SAEWYC et al., 2014; TOOMEY et al., 2011; WALLS et al., 2008, 2013) e aumento da autoestima (MCCORMICK et al., 2015; TOOMEY et al., 2011).

Outra prática notável nos contextos escolares estadunidenses é a identificação de “zonas seguras” (The Safe Zone Project), recurso escolar associado a climas escolares positivos para estudantes LGBT (KATZ et al., 2016). Iniciativas de “zona segura” são programas destinados a promover inclusão e amparo, proporcionar treinamentos voluntários sobre questões LGBT e oferecer aos

participantes adesivos de “zona segura” que eles podem colocar para identificar espaços onde os educandos podem se sentir livres para discutir abertamente a orientação sexual e identidade de gênero (RATTS et al., 2013). Tais iniciativas contribuem para maior segurança, inclusão e melhor relacionamento na escola aos educandos LGBT (EVANS; NANCY, 2002; KATZ et al., 2016; KOSCIW et al., 2016).

Nos últimos anos, os direitos das pessoas transgêneras e não binárias (TNB)¹⁵ para acessar banheiros, vestiários e outras instalações separadas por gênero apareceram como uma questão pública e política altamente contestada. Esforços para restringir o acesso de pessoas TNB a instalações alinhadas com o sexo atribuído no nascimento muitas vezes dão ênfase a crianças e escolas. Estes debates políticos incluíram o argumento de que, se os estudantes TNB usarem o banheiro que se alinha com sua identidade de gênero, isso colocará em risco outros estudantes. No entanto, uma gama crescente de novas pesquisas demonstra que os estudantes transexuais estão entre aqueles que têm as experiências mais negativas e menor segurança na escola. Pesquisas documentaram extenso *bullying* baseado na identidade ou expressão de gênero (DAY et al., 2018; GORDON et al., 2018; KOSCIW et al., 2016; MCGUIRE et al., 2010; TOOMEY et al., 2011), com consequências para o desempenho acadêmico dos estudantes TNB, atendimento, aspirações educacionais e sentimentos de segurança na escola. Uma pesquisa sobre climas escolares com jovens LGBT descobriu que 75% dos jovens TNB se sentem inseguros na escola devido à sua expressão de gênero, em relação a 32% de homens cisgêneros (isto é, não transgêneros) e 23% de mulheres cisgêneras (KOSCIW et al., 2016), e isso faz jovens TNB relatarem particularmente a sensação de insegurança em banheiros, vestiários, quartos e aulas de ginástica. Pesquisas com estudantes TNB também mostram altos níveis de risco à saúde mental e física, incluindo taxas elevadas de transtornos mentais (VEALE et al., 2016; INSTITUTE OF MEDICINE, 2011), uso de substâncias (DAY et al., 2017; REISNER et al., 2015; ROWE et al., 2015) e autoflagelação (PEREZ-BRUMER et al., 2017; OLSON et al., 2015).

O bem-estar de estudantes transgêneros pode acontecer com ações aparentemente muito simples. Um estudo recente (RUSSELL et al., 2018) mostrou

¹⁵ Adotei neste estudo a sigla TNB (transgêneros e não binários) como tradução à sigla inglesa TGNC (*transgender and gender non-conforming*), com base nos conceitos mais usuais no Brasil no que concerne os estudos sobre gênero e sexualidade.

que, entre os jovens transgêneros, muitos usam um nome diferente daquele que lhes foi dado no nascimento. Para estes jovens, o fato de serem chamados pelo nome social na escola, em casa, no trabalho e com amigos, apresentou redução de 71% nos sintomas de depressão grave, 29% menos pensamentos suicidas e 56% menos tentativas de suicídio. Esta pesquisa sugere que colegas, pais e equipe escolar podem demonstrar acolhimento ao jovem transgênero simplesmente se dirigindo a ela ou a ele pelo nome escolhido. No Brasil, desde 2016, com o Decreto nº 8.727¹⁶, a pessoa travesti ou transexual tem o direito de incluir seu nome social em documentos oficiais ou em qualquer cadastro ou registro que esteja vinculado à administração pública federal. No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a utilização do nome social de estudantes travestis e transexuais menores de 18 anos matriculados em escolas estaduais por meio de parecer¹⁷ emitido pelo Conselho Pleno.

¹⁶ O decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, foi assinado pela Presidente Dilma Rousseff e dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

¹⁷ O parecer 03/16, do dia 20 de outubro de 2016, emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovou o a inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno.

3. “FALA BAIXO, SENÃO EU GRITO”: A BALBÚRDIA DA ARTE E DA VOZ DOS SUBALTERNOS

HOMEM — E vê se fala baixo!
 MARIAZINHA — Vou gritar! Vou gritar! Se o senhor não for embora, eu grito!
 HOMEM — (corre até o revólver) Quer levar bala mesmo, né?
 MARIAZINHA — (amedrontada) É que... é que eu nunca deixo a minha porta aberta.

Fala baixo, senão eu grito, Leilah Assumpção

“Eu vou dizer uma coisa”, a ruiva apontou o dedo. “Escutem o que eu vou dizer!”
 “Hum”, o gordo.
 “Vocês é que mataram essa mulher!”
 “Nós?...”, o gordo fez cara de espanto.
 “Vocês!”, disse a ruiva, brandindo o dedo, e o cabelo encaracolado brandindo também,
 acompanhando o gesto: “vocês é que mataram essa mulher!”
 “Te manca, dona!”, disse o rapaz.
 As duas foram andando num passo apressado descendo a rua.
 “Segura a cabeça, hem?”, o rapaz gritou. “Senão, ó!”, e passou o dedo em riste pelo pescoço.
 Os outros riram.

A cabeça, Luiz Vilela

Tanto a personagem de Mariazinha na peça de Leilah Assumpção quanto a ruiva do conto de Luiz Vilela têm suas vozes embargadas diante de situações de subalternidade, mas, pior que isso, são ameaçadas para ficarem em silêncio.

Quando existe a proposição da pauta da segurança nas escolas, a primeira imagem que nos ocorre é a instalação de câmeras pelos corredores e salas de aula ou pela presença de policiais militares nas dependências do estabelecimento de ensino. É bastante curioso o fato desta pauta não pensar primeiro nas pessoas que constituem este espaço. Afinal, se são seres humanos que praticam a violência entre seus pares também são estes os indivíduos – e somente estes – aqueles que podem promover a segurança nas dependências de onde estudam/trabalham.

O ensino da arte é frequentemente relacionado à humanização dos sentidos e à expansão da sensibilidade. E por despertar o potencial criativo e imaginativo, ele é considerado transgressor e perigoso para a manutenção da ordem escolar. Perigo já refletido por Bruno Duborgel ao constatar que a imaginação no contexto educacional denota transgressão de regras, de desvirtuamento dos imperativos previstos pelo ato pedagógico. “Dever-se-á, portanto, quer contradizê-la, substituindo-a por tipos de actividades baseados na atenção, na vontade, no real e no raciocínio, quer exercê-la, alimentando-a de uma substância expurgada de ‘perigosidade’” (DUBORGEL, 1992, p. 241).

Em sua Conferência Estética e Arte (2019), ocorrida em junho deste ano, no SESC Pinheiros, Edgar Morin abordou a concepção de que a obra de arte possui caráter cognitivo, não somente afetivo. Nesta abordagem, a estética e sua experiência são vistas como poética da vida, como propulsoras de emoções.

Em setembro de 2017, a exposição “*Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*” foi encerrada um mês antes do prazo previsto de duração, após denúncias e manifestações de censura por parte de grupos religiosos e de membros do Movimento Brasil Livre (MBL). Estas pessoas consideravam a exposição como uma apologia à pedofilia e à zoofilia. Naquele mesmo mês, dia 26, foi realizado o 35º Panorama da Arte Brasileira, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, na qual o artista Wagner Schwartz apresentou a performance “*La Bête*”, inspirada na série de esculturas “*Bichos*”, de autoria da artista plástica Lygia Clark. Imagens veiculadas na internet com registros da performance mais uma vez utilizavam o discurso da pedofilia porque uma garota, acompanhada da mãe, tocou o tornozelo do artista que estava nu, de acordo com a concepção estética da obra exibida.

Nesta ocasião, eu ainda mantinha uma página na rede social *Facebook*. Fiquei surpreso com a repercussão de uma manifestação artística tão pouco difundida e, conseqüentemente, elitizada em nosso país. Pessoas que nunca estiveram em uma galeria de arte ou museu passaram a desferir os mais absurdos discursos em torno da produção e apreciação artística. Foi inevitável pela minha formação participar do debate sobre o tema. Seguem algumas das postagens-respostas que eu fiz neste contexto.

Gente, vamos recapitular! Pedofilia é quando um adulto erotiza o corpo de uma criança, sente atração e pode chegar ao abuso sexual em si. É justamente por não discutirmos isso, na pauta da educação sexual, que crianças sofrem silenciosamente este tipo de violência todos os dias no Brasil! Parem de associar uma obra artística – em que uma garota acompanhada da mãe toca os pés e canela de um homem nu – com pedofilia. Isso é imoralidade! É coisa de gente que quer desvirtuar o foco do debate de onde realmente a PEDOFILIA acontece deliberadamente: nos ambientes familiares “tradicionais” e nas instituições religiosas cristãs. Até o Papa já pediu seu perdão! Peçam também seu perdão à Arte, que ainda nos mantém vivos e pulsantes diante de tanto ódio e desrespeito semeado neste mundo.

Eu não “acho” que é arte: é ARTE. A exposição tinha classificação indicativa e as orientações que preconizam o Ministério Público, o museu já fez todos os esclarecimentos. A criança estava

acompanhada de sua mãe! Não houve nada de crime ali. Quem distorce a realidade são aqueles que presenciam realmente atos de violência e se omitem, fazem de conta que está tudo bem. Há 10 anos eu trabalho com adolescentes que já sofreram abuso sexual. E o inferno que eles passaram (ou ainda passam) está bem além desse sensacionalismo que estão fazendo por aí contra a Arte. A Arte tem mesmo é denunciado estes atos corriqueiros de violência. São por estas crianças e adolescentes que eu luto para que as coisas sejam postas às claras e que o foco seja dado a quem precisa e não a um grupo de pessoas que quer holofotes através de um desserviço à garantia dos direitos humanos e sociais.

A subjetividade do conceito de Arte não está no fato de tabular e classificar o que é de bom gosto ou mau gosto, o que é excêntrico ou popular. Isto não cabe no debate do conceito de Arte justamente porque ela não é uma ciência exata, como muita gente sabe. No entanto, existem muitos estudos sobre a produção artística e história da arte – da pré-história à contemporaneidade – que explicitam contextualmente o que é arte ao longo da História Oficial. Então não é algo aleatório que alguém classifica – por seus princípios – se é arte ou não é. Não é assim que funciona! É a mesma coisa que eu chegar para um engenheiro e falar "isso não é um andaime". Você pode gostar ou não gostar – e se não gostar, é só não frequentar. Agora teorizar, deixe para quem realmente tem formação para isso! Sou bacharel, licenciado e pós-graduado na área de Arte. Estudo isso há 15 anos. Sei o que estou dizendo, é por isso que a gente estuda tanto!

A nudez é algo natural do ser humano. Quem erotiza ou sexualiza o corpo de outrem é quem vê. Eu estudo desenvolvimento humano. A criança não vê o corpo da forma que você está falando. Tenho certeza que esta menina em nenhum momento se sentiu desrespeitada por estar naquela apresentação. É justamente por demonizar o corpo, por não querer falar no assunto, que hoje tantas crianças sofrem DE VERDADE de pedofilia e abuso sexual no Brasil. As estatísticas estão aí: a grande maioria são pessoas da família que cometem o ato dentro das próprias casas. Eu que tenho dó de seus filhos e sobrinhos: os meus estão muito bem orientados e abertos a perguntarem o que quiserem sobre sexualidade. Porque é assim que a gente educa: com diálogo, não com repressão.

As postagens contêm um tom impositivo. Fiz questão de trazê-las na íntegra como uma forma de recordar o porquê optei por deixar essa rede social, mas, principalmente, para avaliar o quanto a rede social deu voz aos que nunca foram escutados – ou ao que nunca foi dito abertamente antes. Todavia, as vozes da subalternidade são também entrecortadas pela voz da opressão, da voz que desqualifica, que resume a “mimimi” qualquer reflexão sobre a importância de todas as vidas. A discriminação ganhou eco na internet.

Eu tinha entre 5 e 6 anos de idade quando aconteceram os trágicos episódios do Massacre do Carandiru, em 1992 e da Chacina da Candelária, em 1993. No primeiro, mais de trezentos policiais adentraram o pavilhão 9 da Casa de Detenção de São Paulo, zona norte da cidade, para conter uma rebelião. Desta ação, 111 detentos foram assassinados com tiros dirigidos à cabeça e ao tórax que, segundo a perícia, foi uma clara ideia de extermínio. Nenhum policial foi ferido. Já o segundo episódio, aconteceu pouco antes da meia-noite de uma sexta-feira, dois carros da marca Chevette com placas cobertas pararam em frente à Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. Seus ocupantes desferiram tiros contra dezenas de pessoas – a maioria adolescentes – que dormiam nas proximidades da igreja. Oito jovens com idade entre 11 e 19 anos foram mortos, além de diversos feridos. Os autores dos disparos eram milicianos, três deles foram condenados há mais de 200 anos de prisão, mas conseguiram liberdade condicional.

No dia em que o Massacre do Carandiru completou 26 anos, decidi fazer uma postagem que refletisse a vida, que superasse os discursos sobre “bandido bom é bandido morto” ou “ter uma arma de fogo é sinônimo de segurança” acirrados durante as campanhas presidenciais em 2018 e há cinco dias de ocorrer o primeiro turno das eleições. Os comentários de apologia à morte e ao armamento a minha postagem foram aviltantes. Senti-me na obrigação de proferir algumas respostas a aqueles discursos, os quais eu compartilho a seguir na íntegra.

A diferença é que uma arma de fogo foi feita única e exclusivamente para essa finalidade: a morte. É diferente de uma faca, uma tesoura, uma pá. Arma de fogo só vai aumentar o número de assassinatos e assassinos, não é possível ter outro resultado.

Também tive uma boa catequese, fiz primeira comunhão, o crisma. Li bastante a Bíblia e escutei as últimas manifestações públicas do Papa Francisco (que ainda é a maior liderança católica, até onde eu sei) dizendo que a religião deve sim lutar contra as injustiças sociais (acho que o Papa nem precisaria repetir isso, afinal é o que mais Jesus fala durante todo o Evangelho). Como eu acredito que você não deve saber o que significa as palavras socialismo e comunismo, sugiro que pelo menos você esteja de acordo com o que prega o catolicismo, pois pregar a violência vai contra todo e qualquer princípio do cristianismo. A paz do Senhor esteja no seu caminho!

Nem todos têm a oportunidade de ter educação em casa. Até porque educação se dá pelo exemplo. Que tipo de educação recebe uma criança que é abusada sexualmente, vê a mãe ser espancada pelo pai, é agredida diariamente como forma de "corretivo"? Não sei qual

escola você frequentou, mas sou professor e meus alunos gostam de estar na escola, não são esses animais os quais você se refere. São seres humanos que buscam superar realidades marcadas pela pobreza, pela violência, pela ignorância. Existem realidades e realidades! E as que eu vivencio em meus 11 anos de magistério, são aquelas que transformam a vida de pessoas diariamente.

Após as eleições presidenciais 2018, os discursos favoráveis à violência ocorreram deliberadamente, especialmente vindo de lideranças religiosas. As religiões neopentecostais, em geral, contribuíram sobremodo na propagação da intolerância por meio de notícias falaciosas, como o *kit gay* e a mamadeira de piroca, durante cultos religiosos, em apoio ao indivíduo que hoje desgoverna nosso país. Além disso, muitos homofóbicos na pós-modernidade, utilizam-se de uma falsa aceitação do grupo LGBT para negar seu comportamento discriminatório. Ficam “em cima do muro” na tentativa de esconder sua intolerância aos diferentes. Estamos numa completa desorganização de modos de vida, de consciências, de existências. É o mundo hipermoderno referido por Gilles Lipovetsky, deste espaço-tempo “desorientado, inseguro, desestabilizado, não ocasionalmente, mas no cotidiano, de maneira estrutural e crônica” (2004, p. 18). Arrisco dizer que a tamanha instabilidade contemporânea, tem sido também potente para um processo de desumanização do ser humano, pela incessante provisoriedade tecnológica, pelo contentamento trivial, pela objetificação das relações com o outro.

Durante um dos encontros do grupo de estudos sobre drama e sexualidade, o qual mediei com os estudantes no Instituto Federal do Paraná, discutíamos um artigo cujo tema era sobre narrativas das vivências de pessoas trans nos espaços escolares. Ao longo do debate, o grupo percebia a gratuidade da violência a qual estes indivíduos sofriam diariamente simplesmente por expressarem uma sexualidade dissidente. Minha aluna Cecília contou sobre o assassinato de sua prima transexual no norte do Paraná ocorrido há 3 anos. A garota tinha 14 anos, foi agredida com chutes e socos e morta por afogamento depois de se relacionar sexualmente com os suspeitos – 4 adolescentes de seu convívio. Cecília, alguns dos colegas e eu choramos ao final daquela conversa. Percebemos que histórias de vida quando se tornam concretas e possíveis no interior de nossa realidade tomam outra dimensão e nos atravessam tanto quanto a fruição artística. Deste modo, arte e realidade se aproximam e transformam o olhar indiferente sobre aquilo que desconhecemos.

O *drama* é um método britânico, ainda pouco difundido no Brasil, conhecido também como *process drama*. O processo dramático explora conhecimentos por meio de uma experiência investigativa. Este método se baseia numa sucessão de episódios fundamentados em elementos próprios da teatralidade e num pré-texto¹⁸. Inicialmente, define-se um tema norteador para sua composição e processualidade. Assim, na linha tênue entre realidade e imaginação, o processo dramático sincroniza diferentes realidades. Entre ficção e realidade, o professor-atuante¹⁹ faz emergir o espaço potencial da experiência. “O papel ficcional representado por todos os participantes no contexto do *drama* estabelece uma zona de conforto para a discussão de temas, muitas vezes, censurados na infância e na adolescência” (RIBEIRO, 2013, p. 26259). É fundamental o potencial de experiência emerso do drama como método de ensino, pois “o desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem” (GUSMÃO, 2000, p. 16).

Ao explorar ações irônicas em seu papel, o professor-atuante introduz contradições ao longo do processo. Deste modo, explicita, intencionalmente, que “podemos não estar exatamente querendo significar o que estamos dizendo” (O’NEILL, 2006, p. 10). Por isso, é incontroversa a premência de que quem participa de um processo dramático adentre um universo imaginário.

O drama como método de ensino nos provoca deslocamentos. Segundo McGregor, Tate e Robinson (1977), o drama é um processo ativo, social, cultural, que se baseia na capacidade dos participantes se projetarem em papéis, ao imaginar situações, como forma de explorar e expressar ideias. O professor-atuante²⁰ aponta caminhos, mas sempre consciente da abertura ao desconhecido, daquilo que não se pode antecipar, nem prever, abrir-se para outros devires. Segundo Woolland (1993, p. 9), “torna-se tarefa central do professor encontrar

¹⁸ É o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar as situações exploradas cenicamente (CABRAL, 2006, p. 15).

¹⁹ Desde seu mestrado, o pesquisador adota esta tradução para *teacher-in-role* por considerar a vivência no processo dramático melhor alinhada à atuação, porque nela “abre-se espaço para o imprevisto, e, portanto, para o vivo, pois a vida é sinônimo de imprevisto, de risco” (COHEN, 2004, p. 97).

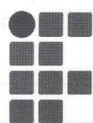
formas e meios pelos quais pode incentivar a mais ampla compreensão entre o mundo ficcional do drama e mundo real, entre o pessoal e o social, com sentido de experiência”. Na próxima seção deste trabalho, darei ênfase à experiência em drama que desenvolvi com professoras da educação básica a fim de trazer à tona a dimensão sensível sobre a violência, especialmente àquelas oriundas contra as diferentes sexualidades.

4. PRELIMINARES DA PESQUISA-AÇÃO:

NOTAÇÃO DO PERFIL E ANÁLISE DAS NARRATIVAS PARTICIPANTES

Desta pesquisa, participou um grupo de 17 professoras da educação básica vinculadas ao projeto de extensão "O drama como método de ensino e a prevenção da homofobia no espaço escolar", coordenado por mim junto ao Núcleo Interdisciplinar de Direitos Humanos Educação Preventiva e Diversidade Sexual do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. O perfil docente deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: a) Escolaridade Superior; b) Estar atuando na educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio; c) Disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. O processo foi realizado ao longo de 3 (três) episódios. Todas as etapas da pesquisa foram realizadas no Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho) ou em espaços cedidos pelas escolas em que as professoras atuavam.

Todos os encontros tiveram registro audiovisual, rodas de conversa com as participantes ao término de cada episódio, registros de observação investigativa do pesquisador e narrativas das participantes ao término do processo. O primeiro instrumento de pesquisa aplicado foi o questionário aberto, instrumento elaborado pelo pesquisador com base nos objetivos delineados no projeto de pesquisa. Segue seu teor:



INSTITUTO FEDERAL
Paraná



Ministério da Educação

QUESTIONÁRIO ABERTO – PARTICIPANTE DE PESQUISA

“Processos de drama enquanto experiência: pesquisa-ação e contribuições na formação de professores para a prevenção da homofobia no espaço escolar”

Este material servirá para traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Responda as questões a seguir de forma honesta e detalhada. Você não precisa se identificar! Toda e qualquer informação que você julgue importante destacar, não hesite em fazê-la, pois sua experiência certamente pode enriquecer esta pesquisa. Não se preocupe, sua identidade será mantida em sigilo e seu anonimato é assegurado pelos desmembramentos éticos deste trabalho.

PERFIL DO PARTICIPANTE

Idade: _____ anos

Gênero: () Feminino () Masculino

Orientação Sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual

Você possui religião? () Sim () Não Se sim, qual? _____

Área de Formação (Graduação): _____

É Licenciado/a ou possui Complementação Pedagógica? () Sim () Não

Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Se sim, em qual nível? () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área de Formação (Pós-Graduação): _____

a) Há quanto tempo você atua como professor da Educação Básica?

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Mais de 10 anos

b) Você atualmente leciona em qual rede de ensino? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

() Municipal () Estadual () Federal () Privada ()

c) Você já presenciou situações de discriminação em sala de aula? Comente a respeito.

d) Quando você percebe que um estudante é discriminado, que tipo de atitude você costuma tomar?

FIGURA 2: Instrumento de pesquisa: questionário aberto (frente)
FONTE: RIBEIRO; ASINELLI-LUZ (2017)

e) Você tem (ou já teve) algum contato com a arte em suas experiências de vida e/ou formação? Comente a respeito.

f) De que maneira a vivência artística pode sensibilizar o ser humano? Fale o que você acredita.

g) Você costuma discutir a temática da sexualidade e da diversidade sexual com seus estudantes? Comente a respeito.

h) Na instituição em que você trabalha, são abordadas questões que envolvem a diversidade e o respeito às diferenças? Fale sobre isso.

i) "O meu ensino médio foi horrível, graças aos meus colegas estudantes e aos funcionários da minha escola. Era difícil para mim acordar todos os dias e ir para aquele inferno" (depoimento de uma estudante lésbica, 17 anos). Segundo uma pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, realizada em 2016, pela ABGLT, grande parte da homofobia enfrentada por estudantes da educação básica parte de profissionais da educação. Para você, o que poderia ser feito para que atitudes de discriminação sexual não sejam perpetuadas no espaço escolar? Comente.

Muito obrigado pelas contribuições!

Um abraço,

Prof. Everton



FIGURA 3: Instrumento de pesquisa: questionário aberto (verso)

FONTE: RIBEIRO; ASINELLI-LUZ (2017)

Embora a pesquisa tenha sido aberta para educadores e educadoras, bem como muitos professores do gênero masculino tenham manifestado interesse e adicionado seus dados na lista divulgada na escola, a participação na ação da pesquisa foi exclusivamente feminina. Entre outros fatores, muitos docentes justificaram a impossibilidade por questões relacionadas ao calendário escolar e a proximidade do recesso escolar no mês de julho. Portanto, toda referência à participação neste estudo será feita no feminino.

A maioria das professoras participantes desta investigação não era iniciante no exercício do magistério. Quase a metade (47%) lecionava entre 2 e 5 anos e outra parcela (40%) lecionava há mais de 5 ou 10 anos. O tempo de docência é relevante para um melhor aprofundamento sobre o cotidiano escolar. Houve uma maior adesão de professoras que atuam na rede privada de ensino (88%), tendo em vista o fator de calendário escolar mencionado anteriormente.

Das dezessete participantes, quinze declararam possuir religião – treze católicas, uma protestante e uma espírita. Duas das participantes que declararam não seguir nenhuma religião, uma delas é a única participante que se declarou homossexual. Em relação à orientação sexual, também, quinze professoras declararam ser heterossexuais e uma delas bissexual.

As participantes da pesquisa possuem formação superior, em sua maioria, em Pedagogia, mas as áreas de Arte, Direito e História também foram contempladas. Em geral, possuem formação adequada para atuar na educação básica, tanto pela graduação em licenciatura e/ou formação pedagógica. Mais da metade (58%) possui especialização em temáticas educacionais, tais como Arte-Educação, Educação Ambiental, Educação Especial, Estudos Linguísticos, Linguagem Brasileira de Sinais, Orientação Educacional, Produção de Texto e Psicopedagogia.

Com base na leitura dos questionários abertos respondidos pelas participantes no primeiro momento da pesquisa-ação, elenco alguns pontos de análise relevantes para a discussão inicial. Para manter o sigilo e anonimato das respondentes e, simultaneamente, superar a assepsia ainda comum em pesquisas com seres humanos, decidi nomear cada uma delas por meio de personagens femininas da dramaturgia mundial e brasileira, que deram voz e resplandecência à mulher pelas luzes da ribalta desde o surgimento do teatro ocidental, ao menos no

formato que o conhecemos até hoje. A descrição de cada personagem com a dramaturgia pode ser consultada no apêndice 2.

Para fins de melhor visualização do conjunto de participantes, segue tabela com uma descrição detalhada de informações principais sobre o perfil de cada uma delas.

Tabela 1: Perfil Detalhado das Participantes

| PARTICIPANTE | IDADE | ORIENTAÇÃO SEXUAL | RELIGIÃO | GRADUAÇÃO ACADÊMICA |
|---------------------|--------------|--------------------------|-----------------|----------------------------|
| Arkadina | 56 anos | Heterossexual | Católica | Administração |
| Bernarda Alba | 22 anos | Heterossexual | Católica | Letras/Espanhol |
| Desdêmona | 27 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |
| Fedra | 29 anos | Bissexual | Católica | Pedagogia |
| Joana | 44 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |
| Jocasta | 42 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |
| Julieta | 29 anos | Heterossexual | Protestante | História |
| Lady Macbeth | 30 anos | Heterossexual | Católica | Arte Dramática e Pedagogia |
| Madame Clessi | 47 anos | Heterossexual | Não possui | Pedagogia |
| Medéia | 26 anos | Homossexual | Não possui | Direito |
| Mrs. X | 30 anos | Heterossexual | Católica | Gestão Empresarial |
| Nora | 40 anos | Heterossexual | Católica | História e Pedagogia |
| Ofélia | 49 anos | Heterossexual | Espírita | Arte-Educação |
| Selminha | 25 anos | Heterossexual | Católica | Letras/Literatura |
| Titânia | 45 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |
| Virginia | 29 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |
| Zulmira | 33 anos | Heterossexual | Católica | Pedagogia |

Nas duas primeiras questões, as professoras precisavam comentar sobre situações de discriminação já presenciadas por elas em sala de aula, bem como suas atitudes diante da discriminação sofrida pelo estudante. De maneira geral, as respostas obtidas foram evasivas e superficiais. Algumas professoras inclusive chegaram a responder que não haviam presenciado nenhuma manifestação

discriminatória na escola. Por outro lado, outras respostas abordavam a situação discriminatória de maneira simplista, de fácil resolução.

VIRGÍNIA – (...) mas com uma boa conversa o aluno entendeu que não foi correto o que ele fez.

JULIETA – (...) Chamei a atenção do grupinho, dizendo que a atitude deles estava errada, discriminação verbal ou moral é crime (...).

Em contrapartida, alguns relatos expressam categoricamente a presença da homofobia no cotidiano escolar, reforçando os estereótipos e a subjacência deste modo de violência.

JULIETA – Na escola anterior onde lecionei era uma instituição da rede pública e algumas vezes ouvi alunos fazerem “chacota” ou “brincadeirinhas” de mal tom com o colega em relação a sua orientação sexual.

OFÉLIA – Sim, muitas vezes. Professores. Direção. Depois, alunos sexo masculino.

MEDÉIA – Sim. Normalmente piadas inferiorizando “viadinho” ou também situações em ridicularizarem a escolha dos gostos ditos como femininos ou masculinos.

LADY MACBETH – Sim. Um aluno de 5º ano adorava brincar com bonecas, sempre arrumava uma toalha para ser seu cabelo. As meninas da sala achavam um absurdo tal cena e colocavam apelidos.

Nestes excertos, as professoras percebem a discriminação homofóbica e, portanto, identificam imagetivamente em seu cotidiano laboral as faces de uma violência institucional e institucionalizada. Por outro lado, há também depoimentos que reiteram a dificuldade em lidar com estas situações corriqueiras e, em determinados momentos, é possível identificar contradições nos relatos de modo a minimizar a discriminação enquanto violência.

SELMINHA – Primeiramente manter a calma e depois pensar na atitude a ser tomada.

DESDÊMOMA – Sim. Com um aluno homossexual a discriminação foi sutil, porém os alunos meninos não aceitavam a presença do aluno homossexual.

TITÂNIA – Não, ou melhor, sim, mas uma discriminação “velada”. Exemplo: isso é coisa de mulher ou homem. Concepções de gênero trazidos de casa caracterizando homem ou mulher.

MEDÉIA – Depende da situação, na maioria das vezes me sinto reprimida ao ponto de não conseguir intervir, mas por vezes, quando crio coragem tento discutir e questionar os julgamentos.

ZULMIRA – Primeiramente, analiso o fato ocorrido para ver quais atitudes deverei tomar.

A dificuldade em falar e agir diante de situações de *bullying* homofóbico por parte do corpo docente é algo muito recorrente em pesquisas que discutem sexualidades dissidentes. A pesquisa “Juventude e sexualidade”, desenvolvida pela UNESCO, em 2004, em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal apresentou dados que ratificam esta leitura. Um número elevado de estudantes, professoras, professores, mães e pais disseram que não gostariam de ter um colega homossexual em sua classe ou na classe de seu filho. Outrossim, o discurso que minimiza a homofobia como violência acaba por banalizar esta prática. Os relatos das participantes da pesquisa-ação estão em consonância com os dados do levantamento realizado pela UNESCO. Há uma tendência de tratar a violência verbal proferida a estudantes LGBT como irrelevante, conforme expressa este depoimento de uma professora de Goiânia.

Eles [os alunos] têm alguma reserva com um aluno [homossexual] que nós temos aqui. Então, às vezes, eles falam alguma coisinha, mas não para o aluno. Então a gente tenta chamar a atenção, mas não é nada tão grave não (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 288).

Além disso, alguns relatos dão visibilidade à vítima da violência, dando a entender de que seria a ela o foco da intervenção ou ainda dando ênfase a ocorrência por um viés pessoalizado, condizente a um discurso de reprodução, “de que as coisas são assim mesmo” e não há nada a se fazer para mudá-las.

JOCASTA – Procuo intervir, ajudando o discriminado na situação na qual está se passando conversando (...).

FEDRA – (...) agiu da forma que eu não concordo e peço para refletir sobre o ato com o amigo.

JOANA – Tento orientar toda a turma (...). Sem expor o aluno em questão.

MADAME CLESSI – O ambiente escolar por aglomerar pessoas terá sempre vivências de discriminação seja por diferentes situações.

Quando não há prevenção às atitudes de violência no espaço escolar, conseqüentemente resta a exclusão, a impossibilidade de conviver diariamente com quem te maltrata, humilha, desqualifica. Durante um grupo focal desenvolvido na mesma pesquisa promovida pela UNESCO, estudantes relataram indiferença da escola quando se trata de discriminação homofóbica, de falta de ações da gestão escolar para garantir a dignidade humana.

Na minha sala, tinha um menino homossexual e a galera, os meninos, o perturbaram tanto até ele sair da escola, não voltou. Ele chegava assim, todo assim, e os meninos ficavam perturbando, fazendo hora, brincando. Acabou que teve de sair da escola porque foi muito forte a história. Acho que deveria ter mais campanha na escola para alertar a galera que vivemos num país democrático. Hoje cada um é e pode ser o que quer. Acho que é importante respeitar os outros (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 288).

Em geral, ao serem indagadas as participantes revelaram algum contato com a arte em suas experiências de vida. A recorrência do teatro foi a maior entre as respondentes, as quais citaram diferentes períodos e espaços de formação, tais como: faculdade, ensino médio, ensino fundamental, animação de festas infantis, festivais, teatro amador, igreja e curso técnico de arte dramática. Quando questionadas a respeito de como a vivência artística pode sensibilizar o ser humano, as participantes foram unânimes em reconhecer o potencial estético em seu desenvolvimento e de outrem.

BERNARDA ALBA – A arte abre a mente das pessoas, faz com que o ser humano veja a vida com olhos que buscam diversas opções e não como algo fechado, a arte inspira e motiva as pessoas.

SELMINHA – O ato artístico pode fazer com que o ser humano consiga expressar de uma forma mais natural os seus sentimentos, tornando-se assim um indivíduo produtor de diálogos com o próximo.

VIRGÍNIA – Acredito que a vivência artística pode ajudar qualquer ser humano a saber se expressar e se comunicar.

Um estudo realizado por Tania Stoltz e Ulrich Weger (2012) com indivíduos não artistas constatou que a arte exerce um papel claro no processo de formação do ser humano, pela ótica do próprio sujeito da experiência. Assim como nos relatos

das respondentes, os pesquisadores mencionados anteriormente, perceberam que “a primeira coisa que chama a atenção é a forma apaixonada pela qual os participantes se referem à arte” (STOLTZ; WEGER, 2012, p. 138) . À luz dos estudos de Jean Piaget e Rudolf Steiner, a investigação também revela que embora as profissões dos participantes sejam distantes do domínio artístico, a maioria relaciona a fruição artística como algo agradável, que oportuniza sua autodescoberta e descoberta do outro. Outras respostas trouxeram à tona também o caráter reflexivo que a arte incita. Por vezes, questões relacionadas à díade razão x emoção e ao impacto que a arte promove no decorrer da vida.

MRS. X – A vivência artística sensibiliza o ser humano, pois faz pensar sobre a vida, as pessoas, as profissões (...)

MEDÉIA – A fala artística toca além do racional é uma forma de se comunicar e sensibilizar por uma outra linguagem que por vezes racionalizando não consegue tocar em questões mais profundas, por vezes petrificadas dentro do ser.

DESDÊMOMA – A vivência traz com ela novos olhares e formas de pensar sobre temas que muitas vezes não queremos entrar em contato. Ampliando e quebrando muitos pré-conceitos que são passados de gerações para outras gerações. Nos faz lidar com aquilo que “incomoda”.

MADAME CLESSI – Acredito que através das artes, conseguimos nos aproximar mais ultimamente, tocar as pessoas. Uma música pode levar a reflexão, a dramatização pode ajudar a se colocar no lugar do outro.

LADY MACBETH – Acredito que a arte é transformadora, através dela podemos ler o mundo de várias vertentes. A arte é uma lente que permite ver detalhes.

ZULMIRA – Acredito que a vivência artística nos leva a conhecer e interpretar melhor o contexto de determinados assuntos. (...)

NORA – Acredito que a arte nos leva a compreender melhor o mundo e interpretar situações cotidianas (...)

Ao ser investigada a forma de abordagem da temática da sexualidade e da diversidade sexual com os estudantes, é perceptível que as participantes não se sentem confortáveis ou, até mesmo, preparadas para lidarem com a discussão do tema. Manifestam um certo cuidado ou limite para inserir a sexualidade como conteúdo de suas aulas.

VIRGÍNIA – Sim, mas de maneira mais tranquila, pois trabalho com crianças de 6 a 10 anos de idade, procuro sempre passar o necessário a respeito do assunto.

FEDRA – Não tanto quanto gostaria, pois a idade deles creio que seja insuficiente para abordar este tipo de assunto, pois não têm maturidade e podem distorcer as informações ao relatar para os pais.

TITÂNIA – Não. Este assunto não foi devidamente trabalhado em minha formação.

NORA – Quando surge essa temática tentamos discutir sem apontar o que é correto ou não, mesmo que ainda é raro este acontecimento, até porque estes alunos são considerados imaturos para essa questão.

MADAME CLESSI – (...) Ao perceber a necessidade de apoio a um aluno, pedimos ajuda a um profissional.

Outrossim, algumas professoras limitam-se a discutir sexualidade entre seus pares, ou seja, não mencionam a discussão do tema com os estudantes.

JOCASTA – Estudantes não e sim amigos. Cada pessoa tem seu livre arbítrio.

MRS. X – Comento com meus amigos e familiares que devemos abrir a cabeça, os olhos pois cada um tem a sua opção, sua escolha, o qual sempre procuro orientar e apoiar.

MEDÉIA – Costumo e tento discutir com todos do meu convívio muito por trocar experiência e encorajar para mais embates com relação a questão.

Apenas duas das participantes da pesquisa manifestaram a importância e a necessidade de abordar as temáticas da sexualidade em suas aulas, de forma aberta e mediada. Professoras que relataram maior aproximação com a arte em suas experiências de vida e formação também relevaram maior predisposição a prevenir a violência e o *bullying* homofóbico entre seus educandos.

OFÉLIA – Sim, principalmente nos últimos tempos, onde o processo democrático está se fechando, aumentando tiranias, discriminações e a arte precisa estar aberta a novas discussões.

DESDÊMOMA – Sempre que aparecem questionamentos em sala busco conversar sobre e lidar com o assunto de maneira natural,

procuro ouvir as opiniões e tento levá-los ao raciocínio tentando “quebrar” alguns preconceitos.

Pesquisas revelam que a inserção de temáticas LGBT em currículos escolares promovem maior inclusão dos estudantes que apresentam uma sexualidade dissidente, mas não apenas para estes (BURDGE et al., 2013; SNAPP et al., 2015). Estes conhecimentos não necessitam ser totalmente especializados, pois podem ser tratados por meio de exemplos práticos cotidianos, o que pode envolver qualquer área que o professor leccione. Por exemplo: Rodrigo e Júlio precisam dividir as despesas do financiamento de seu imóvel. Uma simples alteração no padrão de representação de gênero e sexualidade no exercício matemático pode contribuir para os deslocamentos e leituras que são reproduzidas em materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Ao serem perguntadas sobre a existência na instituição de ensino em que atuam de uma abordagem que explore questões relacionadas à diversidade e ao respeito às diferenças, algumas professoras responderam de forma evasiva ou ampla demais.

BERNARDA ALBA – Sim, promove sempre uma participação, de forma igualitária em atividades, para que percebam a importância da inclusão e o respeito às diferenças

VIRGÍNIA – Sim, sempre é bom lembrar essas questões no cotidiano, as diferenças e a diversidade estão no nosso dia a dia a todo momento, sempre é bom lembrar o direito de ir e vir de todos.

JULIETA – Sim, sempre buscamos respeitar o espaço e as diferenças alheias, pois somos seres humanos e devemos nos tratar como tais. Temos nossas particularidades e diversidades em todos os aspectos religioso, físico, gênero etc.

JOANA – Sim! Como já falei o serviço de orientação trabalha esses temas fazem um trabalho fantástico, orientando, explicando e deixando assim os alunos bem à vontade.

ZULMIRA – Sim, trabalhamos a diversidade de acordo com a necessidade de cada turma.

As professoras não deixam claro quais ações de fato ocorrem por iniciativa da gestão escolar, o que revela uma ausência de práticas e ações voltadas à prevenção da violência no espaço escolar. No Brasil, ainda há pouca amplitude de políticas públicas voltadas à prevenção do *bullying*, apesar de decretada uma lei que

institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)²¹ que, por si só, não é capaz de oferecer prevenção.

A inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao *bullying* nas escolas, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação, significa que inúmeras crianças e adolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusos regulares de seus pares. (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Por outro lado, algumas professoras consideram as práticas desenvolvidas na escola incipientes ou ainda que parte de uma iniciativa pessoal e não de uma ação político-pedagógica.

MRS. X – É um assunto que vem sendo trabalhado aos poucos, nada muito explícito, que a meu ver deve ser mais explorado.

MEDÉIA – Sim. Mas acredito que muito pouco. Até mesmo por ainda acreditar em um modelo ‘perfeito’ se desenvolver e não ter compreendido, que “não somos todos iguais”, mas que somos muito diferentes e respeitar esse entendimento é valorizar o indivíduo e suas escolhas.

DESDÊMONA – Diretamente não. Quando abordo essas questões é por iniciativa própria. Não há projeto que trabalhe tal tema.

ARKADINA – Muito discretamente. Mas ouvimos e temos muito cuidado ao fazermos uma colocação

Mais agravante ainda são as considerações de algumas respondentes sobre a diversidade como um tema “proibido”, ao passo que expressões como polêmica, conflito, tabu, tradicional e explosão da bomba são utilizadas nas respostas numa tentativa de justificar a ausência de práticas que valorizem a diferença.

JOCASTA – É um assunto o qual vem sendo abordado aos poucos, as vezes polêmico ainda em nossa sociedade.

FEDRA – Não ignoram, mas também não é sempre que temos esse assunto em pauta até porque gera muitos conflitos de ideias.

²¹ A lei 13.185 foi sancionada em 06 de novembro de 2015 pela então Presidente Dilma Rousseff. Um dos objetivos do programa é “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar” (BRASIL, 2015, art. 4º, inciso IX).

OFÉLIA – De forma individual, ou quando a bomba explode, diante das discussões do novo currículo não será permitido essas discussões.

LADY MACBETH – Sim, sempre que podemos falamos a respeito, como é uma escola privada tem um lado um tanto tradicional, estamos nos preparando para mudança (processo).

TITÂNIA – Não, ainda é um tabu.

Na última questão do questionário aberto, após a leitura de um depoimento de uma estudante lésbica, com 17 anos de idade, a qual foi selecionada entre as narrativas compiladas na pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, em 2016, as professoras foram requeridas a comentar sobre o que poderia ser feito para que atitudes de discriminação sexual não fossem perpetuadas no espaço escolar. O depoimento da estudante era o seguinte:

O meu ensino médio foi horrível, graças aos meus colegas estudantes e aos funcionários da minha escola. Era difícil para mim acordar todos os dias e ir para aquele inferno. (depoimento de uma estudante lésbica, 17 anos, estado do Rio Grande do Sul). (ABGLT, 2016, p. 31).

O depoimento selecionado reitera os dados que comprovam que grande parte da homofobia enfrentada por estudantes da educação básica parte de profissionais da educação. Uma das principais pautas levantadas pelas participantes foi a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino. Além de professores, demais colaboradores da escola e, até mesmo, aqueles que não trabalham diretamente no interior do estabelecimento (motoristas de van escolar, por exemplo), também são reconhecidos como educadores e, portanto, necessitam compreender ações que previnam a violência.

SELMINHA – Os profissionais da educação deveriam ter cursos preparatórios desde o início da graduação, pois sabemos que vivemos em uma sociedade que está em constante transformação, assim teríamos mais sabedoria para falarmos com os nossos jovens e assim sabermos administrar tais situações.

VIRGÍNIA – Acredito que quando o assunto é mais trabalhado ele é visto de maneira mais clara, então acho que palestras sobre discriminação deveriam ser mais frequentes no cotidiano escolar.

MEDÉIA – Acredito que a formação de professores e funcionários em relação ao assunto, mas com abordagem mais forte na lógica binária,

que acredito machucar muito ainda a existência livre de todo o ser humano.

TITÂNIA – Palestras com caráter educativo, informações.

ZULMIRA – (...) é necessário que os professores façam cursos de capacitação para que se sintam aptos a trabalhar com os conteúdos de sexualidade.

NORA – Muitos profissionais da área trazem a ideia tradicionalista e não estão preparados para abordar o tema ou mesmo aceitar o outro. Acredito que deveria ter alguns cursos de especialização na área.

A formação docente em diversidade sexual, no Brasil, ainda revela alguns entraves pragmáticos. Com a revisão sistemática (apêndice) realizada no início do delineamento desta investigação, constatei que o foco das formações têm ocorrido das seguintes maneiras: por meio de programas de treinamento e/ou de cursos de educação a distância (MOSCHETA et al., 2011; QUARTIERO; NARDI, 2016; ROHDEN, 2009; SILVA; SOARES, 2014); refletindo desafios para a formação de professores no tema (ALTMANN, 2013; MADUREIRA; BRANCO, 2015; SOUZA et al., 2015) e com foco na formação inicial de professores de Ciências e/ou Biologia para abordarem o assunto em suas disciplinas (SOUZA; DINIS, 2010; SOUZA, 2014). Considero entraves neste contexto as formações aligeiradas, cujo foco é a replicação de conteúdos por meios tecnológicos; a abordagem biológica de sexualidade a qual dá ênfase à reprodução humana, gestação e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis; a falta de recursos e materiais voltados para temáticas LGBT com o agravamento do distanciamento difundido dos estabelecimentos de ensino no tocante às instituições de ensino superior, aquelas mesmas que oferecem as licenciaturas plenas em todo o território nacional.

Algumas das respondentes abordaram a família como uma das redes de apoio para o debate sobre respeito e diversidade. Em geral, estas considerações trouxeram também o acolhimento e engajamento dos profissionais da educação na orientação dos estudantes e, conseqüentemente, uma preocupação maior com o desenvolvimento humano. Ao sentirem acolhimento e presenciarem a intervenção do docente a atitudes de discriminação homofóbica, o estudante expressa um relacionamento mais afetivo com seus professores (O'SHAUGHNESSY et al., 2004).

JOANA – Acho que em primeiro lugar a família deveria ser mais aberta para esse assunto e ensinar que o respeito é a prioridade de tudo. Depois, a escola abordando esse tema com maestria fazendo assim com que os alunos sintam-se acolhidos e não rejeitados. Por último uma sociedade mais humana e menos rotulista.

OFÉLIA – Reuniões, ouvir os adolescentes, estudar, engajar-se em grupos de discussão. Estar preparado para orientar e estar atualizado em sala de aula.

DESDÊMOMA – Deveríamos ter conversas francas e diárias com os nossos alunos, não sobre que devemos aceitar ou não, mas sim que devemos respeitar a escolha do outro, pois afinal isso não interfere em nossas vidas, que toda forma de amor deve ser bem vinda.

ZULMIRA – (...) é preciso que haja uma conscientização por parte dos pais no sentido de evitar que seus filhos criem atitudes discriminatórias (...).

Um estudo já mencionado neste trabalho, realizado no estado de Minnesota (EUA), comprovou que a existência de uma “pessoa-fim” para atender as demandas de estudantes LGBT, bem como a formação continuada dos profissionais da educação promovem a emergência de um espaço escolar mais acolhedor e livre de violência. A pesquisa revelou, ainda, que a presença de uma “pessoa-fim” para tratar de questões LGBT no espaço escolar foi a prática predominante nas indicações dos estudantes, tanto LGBT quanto heterossexuais, como eficaz para estabelecer um ambiente mais seguro e acolhedor para estudantes LGBT (GOWER et al, 2017).

BERNARDA ALBA – Maior abordagem do assunto, visto que algumas escolas não conversam com seus alunos sobre, tornando o assunto “proibido”, estranho a eles. Expor, de forma a abrir a cabeça de alunos, também demais funcionários, para que seja respeitado toda e qualquer forma de diferença nesse ambiente.

MRS. X – Deveria ser mais comentada, explorada para que as pessoas não sejam tão discriminadas.

ARKADINA – Que fossem trabalhadas como uma disciplina e levada a sério e esclarecedor para todas as séries. Com certeza diminuiria grande parte da discriminação.

MADAME CLESSI – Com certeza levará um tempo para que nós consigamos em grupo respeitar literalmente o direito do outro ser o que quiser sem incomodar os demais (...).

LADY MACBETH – Um assunto que deveria ser algo natural, mas infelizmente falar sobre isso, ainda é um tabu, é algo cultural, é preciso desconstruir.

As respostas acima foram atribuídas à mesma questão. Neste caso, em contrapartida, algumas professoras ressaltam um fatalismo em relação ao debate sobre sexualidade no espaço escolar e à urgência de abrir-se para esta discussão numa tentativa de desconstruir o preconceito propagado. Incentivar os educandos a propor grupos estudantis para o respeito a todas as sexualidades, bem como estabelecer zonas seguras na escola são ações embrionárias, mas possíveis para romper com a banalização da discriminação homofóbica no estabelecimento de ensino.

5. A EXPERIÊNCIA DO DRAMA *MALVA-ROSA*: ATRAVESSAMENTOS, DESVELAMENTOS E DOCÊNCIA

Ela se sentia um prato de comida estragada. Uma carniça. Um penico. Um escarro. Uma doença. Um pus. Um cancro. Uma gota. Suja, suja, imunda. E não entendia porque. Não tinha cabeça para entendimentos.

Agreste, Newton Moreno

O pré-texto escolhido para a criação da sequência de episódios do *drama* foi a peça “*Agreste*”, de Newton Moreno. Trata-se de uma dramaturgia contemporânea, publicada em 2004, a qual explora culturas tradicionais e populares juntamente com situações-limite de discriminação. Um casal composto por uma mulher e um homem transexual – que sequer sabe que possuem o mesmo sexo biológico – é ridicularizado. Após a morte de Etevaldo – membro do casal que se reconhece a partir de uma identidade de gênero masculina, seu velório é repudiado e sua companheira, que é a única que continua velando o corpo, morre queimada dentro de casa, após o incêndio que seus vizinhos provocam no exterior da residência. É importante ressaltar que em nenhum momento as participantes foram comunicadas sobre a peça e, tampouco, tiveram acesso a qualquer material que indicasse a obra de Newton Moreno como um ponto de partida.

A seguir, esquematizo uma estrutura de *drama* a partir de convenções teatrais que representam oportunidades de aprendizagem em ações contextuais, narrativas, poéticas e reflexivas (NEELANDS, 1990). Os três episódios foram criados por mim e trabalhados em dois encontros, respeitando o desenvolvimento do processo com uma roda de conversa ao final de cada episódio.

A) PERÍCIA – a peça *Agreste* revela a morte cruel de uma mulher que vela seu marido sozinha, simplesmente porque algumas vizinhas, ao tocá-lo, descobrem que Etevaldo não possui pênis. Neste episódio, o coletivo foi dividido em grupos de perícia e receberam um pacote de estímulo composto²², anunciado pelo professor-atuante (no papel de investigador principal) ser uma maleta encontrada abaixo do assoalho dos escombros da casa de Dona Maria e Seu Etevaldo. Um dos peritos foi convidado a ler o obituário publicado no jornal da cidade que revela a tragédia ocorrida recentemente. Na maleta encontrada existiam vários elementos que se

²² Segundo John Somers, o estímulo composto é o condutor da história, dos personagens e do mundo em que vivem. “A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o ‘reforço’ inicial para a criação da história (...) serve como uma referência contínua no processo de criação” (SOMERS, 2011, p. 178).

referem aos conflitos do casal (carta de Dona Maria, bilhetes deixados pela vizinhança, tecido de renda, calcinha redutora, flor em bibelô, conta gotas e esparadrapo). O objetivo era que o grupo conhecesse e investigasse o material, a partir das relações estabelecidas com o obituário. Depois da análise dos grupos foram feitas as seguintes perguntas: Que indícios foram encontrados? De que forma estas pessoas morreram? Ao final do episódio, cada grupo emitiu um relatório conclusivo. No entanto, estabeleceu-se uma tensão quando o investigador apresentou um novo documento encaminhado a ele no mesmo instante: um laudo de exame de corpo de delito de necropsia.

B) RECONSTITUIÇÃO – os mesmos grupos da investigação anterior foram mantidos. Neste episódio, o investigador pediu à equipe que reconstituísse a cena do velório que, segundo testemunhas, ocorrera antes do incêndio. Cada grupo se apoiou em seu relatório e nas informações contidas no laudo da necropsia para dramatizar a reconstituição do velório.

C) SESSÃO ESPÍRITA – a ambientação do espaço foi feita por uma disposição de cadeiras em formato circular, iluminação com velas ao centro, apenas na penumbra. Para conduzir o episódio, o professor-atuante (no papel de um médium vidente) deu orientações a respeito da constituição do ritual que foi vivenciado e da oportunidade que a audiência teria para esclarecer questões relacionadas à morte de Dona Maria com a recepção de seu espírito. Uma atriz (no papel de Dona Maria) irrompeu o espaço entoando um cântico religioso, sentou-se numa cadeira posta e respondeu às perguntas do coletivo sobre sua vida e sua morte. As indicações da atriz a respeito do incêndio e da relação com os vizinhos contribuíram para o desfecho do drama.

Para John Somers, “os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir” (SOMERS, 2011, p. 179). Ao longo do processo de *drama*, o desenlace pode sofrer algumas alterações, que de fato aconteceram. Estas apropriações serão aprofundadas na análise a seguir.

5.1 DESENCADEAMENTOS DO DRAMA

Inicialmente orientei as participantes de que não haveria interferências e indicativos de como seria conduzido o processo, ou seja, ressaltei para que estas deixassem o fluxo das ações acontecerem e de que elas saberiam quando o episódio começara. Refletindo os aspectos que caracterizam a função do professor no drama, reitero as vivências que tive em minhas primeiras experiências neste método: o drama não é uma mera aplicação improvisacional ou dirigida. Seu processo requer a disponibilidade do professor para a atuação e, consequentemente, para os impulsos que surjam desta prática. Por exemplo, ao iniciar o processo retirei-me da sala, fiz um exercício respiratório e só então ficou claro tanto para mim, quanto para as participantes, de que o processo em drama iniciara. Edgar Morin (2019), ainda em sua Conferência Estética e Arte, relaciona a criação do artista aos transe xamânicos. A busca por uma realidade que invoca a função ritualística torna a estética poética da vida, ou seja, inerente à constituição do humano.

5.2 PRIMEIRO EPISÓDIO: PERÍCIA

Neste primeiro episódio, assumi o papel de investigador principal. Na fala inicial da entrada do investigador ressaltei que não havia indícios de um incêndio natural na residência do casal de Barra do Jacaré, o qual acontecera alguns dias antes da investigação. Uma das participantes voluntariou-se e leu o obituário do jornal local em voz alta para as demais peritas.

DIÁRIO DO NORTE PIONEIRO

Tragédia em Barra do Jacaré

Dona Maria e Seu Etevaldo

Moradores da zona rural do município de Barra do Jacaré morreram após um incêndio de seu casebre na noite de ontem. Os corpos foram encaminhados ao Instituto Médico Legal, em Jacarezinho, e passam por exame detalhado na data de hoje.

Os vizinhos não se pronunciaram a respeito e a polícia ainda investiga os fatos. O casal era bastante reservado e não costumava participar dos eventos sociais na comunidade. Segundo informações, o casal morava na mesma residência há mais de 20 anos.

Eram devotos de Santo Antônio e casados há 22 anos. Não deixaram filhos e desconhecemos a existência de outros familiares.

Dia 28 de junho de 2017, aos 48 anos aproximadamente, carbonizados.

FIGURA 4: Obituário Episódio Perícia
FONTE: O autor (2017)

Para a apuração dos fatos foi comunicado ao grupo de que uma maleta com alguns materiais foi encontrada embaixo do assoalho da casa do casal. O grupo de peritas dividiu-se em três grupos menores. Cada grupo analisou os seguintes materiais por vez:

1. Maleta, calcinha e um bibelô em formato de vaso de flor;

2. Papéis com frases e tecido;
3. Carta escrita por Maria, conta-gotas e esparadrapo.

Nos papéis encontrados na maleta estavam escritas as seguintes frases:

- *Cês vieram foi fugida para sujar nosso lugar com essa munição!*
- *Cês vão é morrer no pecado!*
- *Herege!*
- *Por que a senhora nunca pega bucho?*
- *Tamo achano que a gala do seu marido é rala!*

A carta escrita por Maria apresentava o seguinte teor:

Barra do Jacaré, 27 de junho de 2017.

Um muro nos separava quando eu o conheci. Nós era completamente tímido só tinha um furo no muro onde era possível sentir a respiração dele.

Quando a gente foi morá junto, a gente queria se conhecê. Ele tinha um sorriso lindo e quando se apagava o candeeiro a gente sumia debaixo do lençol.

A gente fez 22 anos junto e eu nunca que tinha visto meu marido sem roupa.

Agora essa gente fica gritando no meu portão, me xingando de tudo quanto é nome. Eu me sinto um prato de comida estragada. Queria ir embora junto com ele.

Com tristeza,

Maria

Após o tempo determinado pelo investigador principal e dos grupos de peritas terem analisado todos os materiais, passou-se à exposição das observações e conclusões de cada grupo. Seguem os protocolos entregues por cada equipe:

Protocolo 1

Há suspeita de que eram irmãos. Que a mulher traiu ele.

Por não ter parente, filho isolado, casal estranho que juntou e morou longe por serem irmãos.

Um ou outro pode ter colocado fogo na casa.

A flor do amante que deu para a mulher.

A mala, podia estar fugindo. Recordações ou sofrimento com o marido e querer ir embora.

Conta-gotas- criança, ele morreu, ela incendiou a casa para ir junto.

Ela era doente.

Planejando fuga. Irmãos gêmeos.

Esparadrapo – para apertar os seios ou puxar o pênis.

São duas mulheres.

Conta-gotas era hormônio.

Concluimos que era um relacionamento homoafetivo e por isso a sociedade os excluía. Etevaldo morreu de ataque no coração e assim ninguém foi no velório. Por isso ela resolveu colocar fogo para morrer junto com ele.

Protocolo 2

Um casal lésbico.

Não tinham referência sexual.

Sofriam discriminação pela sociedade.

Uma morreu envenenada (suicídio) e a outra punida pela sociedade.

Morte natural do Etevaldo, as queimaduras foram causadas pela parceira para desfigurar as partes íntimas, em seguida envenenou-se e devido ao seu desequilíbrio acabou esbarrando em uma vela que causou um incêndio.

Protocolo 3

Casal reservado.

20 anos.

Casados 22 anos.

Devotos de Santo Antônio.

Fertilidade. Religião. Ameaças. Devoção.

Casal não se adaptava ao local onde estavam inseridos (eram excluídos).

Simplicidade/felicidade. Costumes tradicionais. Lembranças. Amizade.

Casal hétero que não se enquadrava aos padrões da comunidade em que viviam.

Dois grupos sugeriram que o casal era composto por duas lésbicas, enquanto o outro grupo considerava ser um casal de um homem e uma mulher. A partir desta inferência, percebemos o quanto algumas nomenclaturas e conceitos relativos à sexualidade ainda são desconhecidos e, conseqüentemente, inexplorados, pois em nenhum momento do processo alguma das participantes cogitou a possibilidade de um dos componentes do casal ser transexual, apesar de todas as evidências apresentadas. Em relação à morte, a leitura de um suicídio foi a mais recorrente. Por muitas vezes, durante as narrativas das peritas, usou-se a palavra “sociedade” como uma forma de alegoria sobre a discriminação sofrida pelo casal, mas ninguém dizia ao certo quem era essa sociedade, parecia algo virtual e fatídico que vinha à tona para materializar a violência como um mal necessário. Durante a explanação foram levantadas algumas funções para os materiais analisados. A “florzinha” foi tida como um símbolo de preservação da memória, a atadura (esparadrapo) foi lida com a função de apertar os seios, a toalha branca como um símbolo de pureza e religiosidade. Sobre religiosidade ainda, um dos grupos defendeu que o casal rezava em casa porque a igreja não os aceitaria, apesar de serem muito devotos de Santo Antônio, como reitera o obituário da cidade. Informações também destacadas foram a classe de renda baixa a qual o casal pertencia, o tempo de casamento, a ausência de prole e de que – fisicamente – Etevaldo era sim um homem, tinha figura masculina. O que incorre novamente numa confusão conceitual entre sexo biológico, expressão de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Na peça, Etevaldo era homem, independentemente de ter pênis ou não.

Entre as versões sobre suicídio, muitas delas foram sustentadas pela carta escrita por Maria, como uma espécie de despedida tendo em vista que o incêndio ocorreu no mesmo dia em que a carta foi redigida. Algumas versões trouxeram também a possibilidade de dois suicídios, sendo o conta-gotas um instrumento utilizado para ingerir veneno. Houve também a hipótese de que Maria tivesse ateado fogo na casa após a morte do marido, algumas defendiam de maneira acidental e

outras como um incêndio provocado. Ao final desse episódio há um consenso das peritas de que houve suicídio.

5.3 SEGUNDO EPISÓDIO: RECONSTITUIÇÃO

O início deste episódio ocorreu com um elemento surpresa importante: o laudo da necropsia realizada em Etevaldo.



SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA CIENTÍFICA
INSTITUTO MÉDICO-LEGAL



LAUDO DE EXAME DE CORPO DE DELITO DE NECRÓPSIA

LAUDO Nº: 5782/17

NOME SOCIAL: ETEVALDO DA CRUZ NASCIMENTO

DATA DA REQUISIÇÃO: 28/06/2017

DATA DO LAUDO: 29/06/2017

Corpo carbonizado em incêndio na região de Barra do Jacaré, com queimaduras de 2º(Segundo) e 3º(Terceiro) grau na região do abdômen, costas e face, uma lesão vermelho-acastanhado na região da panturrilha esquerda medindo 30x10 mm, além de lesões na região vaginal devido à carbonização. Exames complementares foram realizados juntamente com o Doutor Ulisses da Costa CRM 14252/PR. Juntos examinamos, em estado de morte real, sendo assim podendo tirar a conclusão que diante dos dados colhidos durante o exame de necrópsia e dos resultados dos exames complementares, conclui-se que a morte do indivíduo foi causada por parada cardíaca aguda natural, anterior às queimaduras corporais.

Dr. Rafael Marinho de Brito
CRM 18254/PR
Perito Médico Legal

FIGURA 5: Laudo Necrotério Episódio Reconstituição
FONTE: O autor (2017)

Com a chegada do laudo, os grupos se reuniram novamente e reviram algumas de suas versões antes de fazer a reconstituição do crime. O laudo deixa claro de que Etevaldo era biologicamente do sexo feminino. É interessante destacar que mesmo assim um dos grupos manteve a versão de que se tratava de um casal homem e mulher e de que na verdade Etevaldo teria um amante o qual vai ao velório e é provocado pelas vizinhas a dar fim naquela pouca vergonha ateando fogo na casa do casal. Esta reconstituição traz algumas inconsistências importantes para a reflexão: não assume a responsabilidade da vizinhança sobre o que aconteceu com Etevaldo e Maria e ainda se apropria de um terceiro papel de amante do sexo masculino para enfatizar sobremaneira os estereótipos de sexualidade difundidos. Trouxe também o estigma do papel de amante, o qual reproduz o sentimento de vingança e inveja sobrepostos à afetividade. As outras duas reconstituições trouxeram as frases da maleta de Maria no contexto de insulto e ameaça. Em uma delas, Maria vela o marido sozinho e queima com a vela o corpo falecido, especialmente nas partes íntimas, como uma forma de esconder o sexo do cônjuge. A reconstituição do suicídio se justifica pelos insultos e pelo desgosto que Maria sentira ao conviver com estas pessoas. Já na outra reconstituição, Maria reage aos insultos e expulsa as pessoas de sua casa gritando “respeitem a minha dor”. Durante este ato, Maria derruba as velas acidentalmente e inicia-se um incêndio em sua residência.

Após todos os indícios e suposições, é pertinente destacar que nenhum grupo abordou um possível assassinato, nem na perícia, tampouco na reconstituição. De certa forma, as ameaças constantes e o tratamento humilhante ao qual o casal era vítima não foram considerados. Há, assim, mais uma vez aspectos de naturalização da discriminação enquanto violência. E apesar de vivermos no país que mais dizima indivíduos LGBT no mundo, ainda parece distante de que isso aconteça corriqueiramente. Ao término do episódio, as participantes ressaltaram a diferença de estados que elas assumem ao longo do processo. Discutimos noções de experiência e papel social para percebermos a construção do processo e os conflitos destacados por elas nesta vivência. Vergonha, certo, errado, verdade, gravidez, aborto, mãe solteira, foram termos que vieram à tona neste momento. Destaco o quanto o gênero das participantes interferiu e contribuiu nas leituras que elas trouxeram. Assim como em práticas improvisacionais, o repertório dos participantes

do drama interfere decididamente nas temáticas que emergem ao longo do processo.

5.4 TERCEIRO EPISÓDIO: SESSÃO ESPÍRITA

Neste episódio, contei com a participação especial da atriz jacarezinhense Advane Néia²³, a qual representou o espírito de Maria em uma sessão espírita. Assumi o papel de médium responsável pela sessão. A ambientação do espaço aconteceu com a disposição de uma mesa com um candelabro e velas acesas. Antes do início, uma das participantes, ao entrar na sala, comentou: “hoje vai ter teatro de verdade”, o que mostra o quanto o cenário é um signo bastante difundido nas artes cênicas e consequentemente importante para o limite entre o real e ficcional no processo dramático. O público foi disposto em um círculo e as luzes foram apagadas. Advane iniciou a cena do lado de fora com um cântico religioso, cântico compelido por seu repertório e pela ação física no momento em que ela mobiliza o papel.

*Com minha mãe estarei
na santa glória um dia
Ao lado de Virgem Maria
no céu triunfarei
No céu, no céu
com minha mãe estarei
No céu, no céu
com minha mãe estarei*

Com minha mãe estarei, A autoria Desconhecida

Adentrou a sala, sentou-se e parou de cantar. Enunciei a frase: “Esteja conosco dona Maria” e a partir dali os presentes puderam interferir e fazer perguntas ao espírito. Entre os principais esclarecimentos sobre o pré-texto, os quais eu solicitei a Advane, foi o incêndio provocado por outras pessoas, a morte natural do marido, seu velório e a influência dos vizinhos sobre o fato.

²³ Advane é atriz, palhaça e formadora na Companhia Humatriz Teatro. Radicada em Campinas por quase 30 anos, Advane voltou a morar em Jacarezinho, sua cidade natal, por questões familiares, no ano de 2017. Naquela ocasião, tive a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, nos últimos meses que atuei como professor de Arte Dramática, no IFPR Campus Jacarezinho, precedente a minha remoção definitiva para a Grande Curitiba, em meados daquele ano. Foi um encontro transformador, com aquela potência peculiar como quando *clowns* entram em cena.

Entre as perguntas dirigidas a Maria foram recorrentes questões que envolvessem o ocorrido no dia do incêndio, que segredo ela escondia sobre o relacionamento com o marido, o porquê deles terem fugido de sua cidade, a razão de não terem filhos, se havia arrependimento de alguma coisa e até como era a relação sexual entre ela e o marido. Maria deixou claro já na primeira pergunta “eles que botaram fogo, me xingaram, eu queria sair daquele inferno”. Apesar desta assertiva, a audiência foi insistente no sentido de tentar descobrir alguma controvérsia na fala da falecida, especialmente sobre a sua culpa para a causa do incêndio. Mesmo assim, a fala de Maria sempre foi voltada para a maldade das pessoas, de que não compreendia nada daquilo que estava acontecendo.

Em relação à sexualidade, as perguntas enunciadas pelas participantes sempre tenderam para uma visão heterocentrada. A surpresa sobre relações sexuais no escuro, o uso da expressão “homem de verdade” e o fato desta não perceber se o corpo do marido era parecido com o dela. O tom explorado pelas participantes ao longo deste episódio foi propício para estabelecer tensão à prática do drama, elemento importante para o processo de maneira geral, pois faz surgir dilemas e dimensões morais, além de conceber diferentes conhecimentos contrapostos ao material explorado por cada participante. Contudo, a abordagem foi também inquisidora, pois buscava a culpabilização da vítima sobre seu assassinato. Exemplo disso foram perguntas que trouxeram à tona seu arrependimento, se seu marido molestou alguém em algum momento da vida, se mesmo ela sendo tão religiosa o motivo de não ter contraído matrimônio e seu marido não ter recebido a extrema unção.

Ao término do episódio, na roda de conversa final, as participantes trouxeram elementos decisivos para o desenlace do processo. Ao falarem sobre o deslocamento da zona de conforto e da tensão que se estabeleceu com as convenções teatrais utilizadas (o escuro, as velas, a comunicação com o espírito) e o confronto constituído ao longo da sessão espírita, remetem-se a unidades determinantes e fundamentais para que a experiência do drama emergja.

A atriz Adelvane Néia apontou ainda a relação do processo com o poder do teatro enquanto fenômeno, enquanto decisivo na fronteira entre realidade e ficção. Sobre este fenômeno, ela cita o cântico entoado antes de adentrar o recinto que, para ela, simboliza um estado de energia importante para o início de uma cena. Com

base em minhas experiências como artista da cena, percebo que existem similitudes do papel representado (professor-atuante) no *process drama* com a vivência clownesca. Posteriormente, em entrevista, Advane contribuiu nesta leitura, sobre o estado em movimento que envolve o drama como método de ensino, tendo em vista sua participação neste episódio.

Tem relação com a presença, ali evoquei a presença de uma energia relacionada com aquela figura que eu pensei e fiz na hora. Segui meu impulso, segui a intuição de fazê-la, desenvolvê-la. Eu acho que neste sentido traz relação com aquilo que a gente busca na palhaçaria, no clown, por conta da presença, do aqui-agora, de improvisar, de seguir a intuição, o impulso de fazê-lo. Buscar essa energia extracotidiana, dançar esse fluxo das emoções, pode dizer como dança pessoal²⁴ (Transcrição de áudio gravado).

Algumas participantes questionaram o tom escolhido para a abordagem de Maria durante a sessão espírita, frases como “você não sabia?”, “como você não sabia?”, “a senhora tem algum segredo?” denotaram um aspecto de culpabilização da vítima, ao passo que parecia óbvio a quem questionava de que sexo se resume ao coito, de que é algo físico e não afetivo, de que romper com o convencional torna-se árduo.

A partir de então, algumas participantes introduziram histórias próprias e experiências de vida, abordaram questões sobre a crueldade do mundo, do “respeito desde que não seja comigo”. Uma das professoras comentou especificamente sobre sua sobrinha transexual que sofria agressão física do pai (irmão da narradora). Além da agressão física, o sentimento da sobrinha era de total desalento, afinal ela estava bem consigo mesma e gostaria que o pai a respeitasse nessa condição. Uma das participantes rebateu este depoimento sobre a expectativa que pais e mães têm ao esperar uma criança. É importante refletir o porquê esta expectativa é sempre tão fortemente trazida no contexto das relações de gênero e de sexualidade, inclusive por meio de estilos parentais. Ninguém espera ter um filho com síndrome de Down ou autismo, por exemplo, entretanto quando estes surgem, os pais se adaptam – ao menos na maioria dos casos – às novas expectativas. Por que uma sexualidade dissidente necessita um corretivo, uma reversão ou uma cura? A violência e o

²⁴ NÉIA, Advane. **Entrevista concedida por áudio on-line**. Curitiba, 19 ago. 2019. Informação verbal.

comprometimento da saúde mental de estudantes LGBT são intensificados sobretudo com a falta de acolhimento de sua família.

Por fim, a discussão deste dia terminou com algumas inquietações do coletivo sobre uma abordagem exclusivamente biológica, médica e genética da sexualidade. Segundo relatos das participantes, ao buscar explicações científicas para o que causa isso ou aquilo no ser humano, cria-se um desejo de que isto possa ser revertido e, deste modo, estabelecer padrões de normalidade àqueles que não se enquadram aos modos de vida heterocentrados. Para Freud (1997), a sexualidade é tão múltipla quanto forem as pessoas, logo não se pode classificar como desviante a sexualidade de alguém, a não ser a sua própria. A crítica freudiana à degenerescência foi uma forma de se contrapor à noção de desvio como patologia, difundida largamente pela psiquiatria na segunda metade do século XIX e início do século XX.

5.5 NARRATIVAS E TESSITURAS

Ao término do processo, requisitei às participantes para que discorressem a escrita de uma narrativa aberta sobre a experiência no processo, de maneira geral. É primordial destacar de que todas as narrativas, sem exceção, apresentaram uma profundidade ainda não vislumbrada nos relatos participantes, bem como no questionário aberto respondido no primeiro dia da pesquisa. As participantes manifestaram em suas narrativas vivências e inquietações que merecem destaques.

É notório no discurso um apreço pelo drama como método de ensino e de como a experiência foi instigante e promoveu a curiosidade pelo episódio seguinte, o que ratifica a característica intrínseca do método, de sua linha entre real e ficcional.

SELMINHA

O curso superou minhas expectativas, passando por um processo de conhecer mais profundamente as diversas significações do tema sexualidade. O mais interessante foi a forma como foi ministrado, pois nos levou a ser protagonistas, causando assim um profundo diálogo e significação sobre o tema. O fato de tentar desvendar o crime que foi ocorrido com a família fez com que eu me envolvesse e despertou minha curiosidade em seguir para o próximo encontro. Após terminarmos essa etapa, o debate foi muito interessante e acrescentou. Tenho certeza que irá contribuir para a minha vida profissional como professora, contribuindo com um diálogo aberto com os meus alunos.

DESDÊMONA

Antes do contato real com o processo, acreditava que seria somente um debate envolvendo arte e sexualidade. No decorrer do processo me vi completamente envolvida e reflexiva sobre as questões que eram apontadas, a história era envolvente e a forma como foi trabalhada fugiu de todas as experiências já vividas por mim. Após o término da primeira aula não consegui parar de refletir sobre o assunto, a todo momento pensava sobre os temas abordados. Levarei essa experiência para a minha vida, pois consegui identificar em mim preconceitos que ainda estão incutidos, talvez pela educação tradicional. Em relação aos meus alunos certamente permanecerei conversando com eles sobre este assunto, agora com outros pontos de vista.

A participante Desdêmona evoca uma experiência catártica ao revelar que conseguiu identificar em si preconceitos que estão incutidos. Ao nos deslocar da zona de conforto, o drama traz à tona as subjacências cotidianas e, neste caso, desvela uma expressiva contribuição para os processos de formação docente. Outras participantes ressignificaram seus olhares sobre a temática da sexualidade de uma maneira pungente, pois renunciaram um discurso anterior sobre falta de formação, falta de maturidade das crianças ou, ainda, sobre a discrição com que o tema deveria ser levantado ao elevarem uma abordagem afetiva e crítica sobre as contribuições que a experiência reflete na nossa prática pedagógica.

FEDRA

Creio que este momento foi super interessante para abrir “leques” de melhorias sociais tanto individual como profissional. Pois o tema foi de superação na questão de crenças e culturas por forma de “criação tradicional”. A “cabeça dos pais” leva os indivíduos a como se aceitar e como revelar, se mostrar “aceito” para a sociedade, sem se importar até quando aquilo será reprimido. Creio que devemos sempre tentar melhorar a questão social quando estiver no processo infantil, pois eles não veem a diferença na questão social e física. A peça foi muito bacana pois a questão de verbalizar e atuar uma situação foi extremamente nova pra mim. Me senti superando vários medos.

ARKADINA

Eu vim para este curso tentando imaginar como seria. Confesso que fiquei surpresa, achei tudo muito, mas muito mesmo espetacular, no início ao preencher a primeira ficha me perguntava talvez não vou conseguir ficar até o final pois para mim seria complicado nunca fiz curso de teatro e o tema que foi abordado também pouco tinha estudado. Achei muito informativo e esclareceu muitas dúvidas, quero continuar aprofundando cada vez mais para poder esclarecer todas as dúvidas dos adolescentes com quem convivo. Muito obrigada pela oportunidade.

TITÂNIA

O processo foi a construção de vários “conceitos”, vivências através de um método estimulante e interessante. Tudo foi em torno de hipóteses e especulações. Existe uma ação que provoca uma reação. As pessoas reagem de acordo com suas vivências e referências. Contribuição de teor pedagógico riquíssimo através da arte.

MEDÉIA

(...) penso que com o caso relatado está ainda muito longe do pensamento da possibilidade, parece que a homossexualidade, transexualidade ainda é muito distante das vivências pelo fato de muito ter se demorado a levantar a questão, mesmo a atividade ter sido proposta com a temática da sexualidade.

Ao longo do processo, Medéia manifestou um certo incômodo na forma como o grupo negou questões relacionadas à homossexualidade e transexualidade, mesmo em contato com provas materiais apresentadas pelo pré-texto. Curiosamente, esta participante me perguntou à parte, no início do processo, se haveria algum problema caso ela conhecesse previamente a peça de teatro *Agreste*. Tranquilei-a e disse para ela participar do processo abertamente, contribuindo da forma como ela se sentisse mais à vontade. Ela optou por não fazer tantas interferências externas aos elementos trazidos para o drama, portanto exercitou a escuta de suas colegas, sobretudo do ponto de vista investigativo. Medéia foi a única participante que se declarou homossexual neste grupo e, portanto, é compreensível sua insatisfação com a distorção da imagem de pessoas com sexualidade dissidente. Em nossa pesquisa sobre homoparentalidade e arranjos familiares, constatamos estas distorções.

Enquanto perpetuarmos estereótipos de homossexuais – seja em um jogo educativo, em uma programação televisiva, em um evento escolar – perdemos a oportunidade de torná-los efetivamente educativos, com o propósito de refletir respeito, tolerância e arranjos familiares diversos. Estaremos cada vez mais distanciando outros modos de existência como constituintes de uma família: materializada apenas na capa de uma revista (RIBEIRO; NUNES; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 189).

A narrativa da participante Nora corrobora com a leitura de naturalização da homofobia, pois se apropria do termo hipocrisia para referendar uma aceitação que não existe.

NORA

Ao término do debate sobre sexualidade, podemos concluir que a forma que vemos esse tema, muitas vezes de forma pessoal ou mesmo tradicional, pode interferir na vida do outro. Temos em nosso meio social a hipocrisia que permite assumirmos um papel social na aceitação da diversidade sexual. Mas que na realidade em alguns casos até “aceitamos”, desde que não seja com alguém próximo de nós ou familiar.

As demais participantes refletiram a respeito de sua prática e experiência no processo, trouxeram elementos iniciais, ao responderem os questionários abertos, que poderiam incorrer numa negação sobre a discussão do tema. Contudo, apresentaram abertura para outras linhas de fuga, ponderaram sua própria contribuição nos processos de subjetivação, consequência da experiência estética e de um deslocamento sobre a ética da docência.

JOANA

Achei muito importante. Porque pensei que seria só mais um curso chato e que não iria me acrescentar nada. Mas me surpreendi. Interagimos uns com os outros e nos envolvemos de verdade com o que foi proposto. No primeiro encontro ficou de verdade a vontade de passar o tempo logo para voltarmos a debater e mais uma vez fomos surpreendidos com uma encenação maravilhosa. Tudo só veio para acrescentar mais conhecimento e com isso me trouxe mais desenvoltura para o meu cotidiano, fazendo assim eu olhar com outros olhos tudo em minha volta. E pretendo passar isso para meus alunos. Ficou um gostinho de quero mais.

MADAME CLESSI

O processo foi vivido através da dramatização e foi a melhor das estratégias. Durante os episódios, formulei, formulamos, buscamos entender o que havia ocorrido de acordo com o que acreditamos, sempre buscando um porquê. Embora sempre procuro ler sobre, conversar sobre as diferenças, vivenciar situações em família, não havia me percebido dessa maneira. O processo me trouxe reflexões que com certeza serão um norte para próximas atitudes.

NORA

Através do teatro onde a atuação da atriz nos leva a observar que além do sexo existe o amor, que revela um sentimento maior que o prazer de uma relação vista aos bons olhos da sociedade. Encontramos dificuldades ao expor casos que vemos ou presenciamos, pelo fato de sermos apontados como liberais ou não querer deixar a pessoa em situação de constrangimento. Nossa realidade ainda anda a passos de formiga quando o assunto é sair da zona de conforto e olhar além de sua realidade.

LADY MACBETH

Este método serviu para construção e reconstrução da cena, nesse sentido um novo modo para pensar em relação a nossa bagagem. Ainda estou em um estado de reflexão! Obrigada! Gratidão! O episódio 3 (hoje) entrei nessa atmosfera, senti a dor de Maria e o amor também. Vivi o estado. P.S.: Obrigada mesmo.

OFÉLIA

Hoje no mundo fala-se de um tempo líquido, que nada fixa na concretude, mas que fica no plano das ideias e do pensamento. A experiência trouxe muita reflexão a respeito do direito à vida com dignidade, não importando as variações de cores, sexualidade, etnias, poderes. No mundo, a grande revolução que mudará os paradigmas de poder é o respeito ao humano, acima de qualquer situação. Então trazer para a sala de aula situações que quebrem com a rotina, envolvam os alunos, discutam elementos, fortaleçam a democracia, é educar para libertar, libertar das amarras da aula tradicional. Foi muito proveitoso, envolvente e durante essas horas que ficamos nesta sala, ficaram impressões positivas. Vontade de estudar e aprender sempre mais. Enfim, método excelente.

Algumas reverberações que aparecem nas narrativas de Nora, Lady Macbeth e Ofélia anunciam um devir criativo que perpassa pelas marcas e vestígios de uma experiência e contextualiza o lugar da humanidade, numa reflexão pós-moderna, sobre os papéis sociais que representamos cotidianamente.

6. ATOS, CENAS E RUBRICAS: NOTAS PARA UM DESFECHO

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis,
 não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.
 Lido com gente e não com coisas. E porque lido com
 gente, não posso (...) recusar a minha atenção
 dedicada e amorosa a problemática mais
 pessoal deste ou daquele
 aluno ou aluna.

Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire

A pauta da garantia de direitos à dignidade do ser humano deve extrapolar a esfera jurídica urgentemente. É de extrema relevância a existência de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma Organização dos Estados Americanos (1948), uma Constituição Federal (1988) e uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) para o respeito à liberdade e superação das discriminações e injustiças sociais. Em contrapartida, apenas a existência de acordos e legislações não garantem a preservação da segurança dos “anormais”. Somente a criminalização formal da homofobia não é o bastante, assim como a criminalização do racismo ainda não o é, não obstante haver no Brasil uma legislação a respeito do tema há 30 anos²⁵. Neste ínterim, este trabalho buscou refletir humanidade, a ética conectada à estética, daquilo que podemos conceber diferente em nossos microssistemas.

Legisladores da esfera federal, estadual e municipal devem sim promulgar leis e políticas educacionais inclusivas, apoiar a formação continuada e o desenvolvimento de profissionais da educação e da saúde para a compreensão da identidade e expressão de gênero na juventude, tal como adotar políticas e práticas que apoiem os educandos transgêneros e não binários, como é o caso dos nomes sociais em registros escolares, formulários e outros sistemas de identificação. Legisladores devem unir força a gestores escolares para garantir que referências da população LGBT sejam incluídas em currículos inclusivos por meio de diretrizes educacionais e políticas públicas, a fim de superar a sub-representação e os

²⁵ A lei 7.716, sancionada pelo Presidente José Sarney em 05 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A lei trata do acesso a direitos fundamentais, como a proibição de exigir aparência oriunda de determinada raça para uma vaga de emprego até o impedimento de acesso a estabelecimentos comerciais ou casas de diversões. Indivíduos negros no Brasil vivenciam cotidianamente estas situações de discriminação na atualidade e raramente o crime tem sido tipificado como tal.

estigmas perenizados sobre a imagem de indivíduos que expressam sexualidades dissidentes.

Orientação sexual, expressão de gênero e identidade de gênero não são escolhas. E mesmo que o fossem nada justifica a violência a alguém que expresse uma sexualidade diferente da minha, assim como não o é a intolerância motivada por religião ou o inconformismo pela derrota de seu time de futebol num campeonato. Qualquer atitude violenta, dentro ou fora de um estabelecimento de ensino, não deve ser encarada com naturalidade. Gestão escolar e equipe pedagógica devem estabelecer políticas locais no estabelecimento de ensino cotidianamente, em sala de aula e em atividades extracurriculares, intervir no *bullying* homofóbico, mobilizar pais e educandos para a temática da diversidade sexual, além de apoio às organizações estudantis neste contexto.

A reprodução da violência não é saudável para ninguém, nem a quem a pratica, nem a quem a assiste, tampouco a quem a sofre. Deste modo, programas antibullying baseados em atitudes de preconceito e discriminação devem estar mais presentes, também, na pauta da área de Saúde. A manutenção de padrões machistas na sociedade não é prejudicial apenas a mulheres e indivíduos LGBT, também prejudicam homens heterossexuais, tanto aquele que busca romper com o machismo estrutural, como também aquele que faz questão de perpetuá-lo. No Brasil, não é incomum a veiculação de notícias de um pai e um filho abraçados ou de mãos dadas em espaços públicos serem agredidos fisicamente por motivação homofóbica, somente por terem presumido de que eles eram homossexuais. Tenho interesse em dar continuidade a esta pesquisa por dois vieses, um deles seria desenvolver o *process drama* – mesmo pré-texto e episódios – somente com professores homens para depois estabelecer uma análise comparativa das ações e narrativas. O outro seria pensar a criação de uma escola de mães e pais, um espaço aberto de formação parental para discutirmos sexualidade e, também, práticas que desenvolvam a experiência estética e a dimensão sensível para o tema.

Faculdades de educação e universidades devem incluir a temática LGBT e a intervenção específica do *bullying* homofóbico na formação de professores, assim como associações e sindicatos de profissionais da educação devem oferecer formação continuada sobre questões relacionadas às sexualidades. Precisamos estabelecer uma rede de apoio a todos os indivíduos que sofrem discriminações,

garantir que a biblioteca disponibilize materiais e recursos sobre a temática LGBT, igualmente estimular e compor espaços de convivência e aprendizagem mais seguros. Chamar um colega ou estudante transgênero pelo nome e pronome escolhido (anexo 1) por ela ou ele é um ato simples de empatia, mas também de resistência. De se apropriar do privilégio de sua cisgeneridade para transparecer àquele que discrimina de que as atitudes dele não produzem eco e de que, por mais que ele não manifeste empatia, existe um senso de justiça, um dever respeito como critério moral.



FIGURA 5: Tira Mafalda

FONTE: QUINO. Toda Mafalda, 2010, p. 364.

Apesar de Susanita ser a personagem infantil conhecida como a mais reacionária das tirinhas de Quino, no quadrinho acima ela encurrala Mafalda com seus argumentos sobre sociedade. O posicionamento de Susanita é fecundo para refletirmos marcadores sociais. Em geral, marcadores sociais promovem desigualdades e distorções, tais como gênero, idade/geração, classe, raça/etnia, territorialidade e sexualidade. Quando um de nossos marcadores sociais nos proporciona privilégios, nosso poder de fala e intervenção torna-se mais potente e transformador, temos assim “a faca e o queijo na mão”. Por exemplo: se um homem intervém ao presenciar uma mulher sofrendo assédio sexual por outro homem num espaço público, sua capacidade de impedir a violência é imensamente superior; se uma mulher heterossexual interfere quando um jovem gay está diante de uma discriminação homofóbica, sua fala mobiliza outras escutas. Precisamos, pois, explorar nossos privilégios, em favor da prevenção e intervenção às violências.

Desde o início de 2019, as ameaças de ataques terroristas em estabelecimentos de ensino estão deveras recorrentes no Brasil. Estas ameaças são frutos de um discurso que legitima a violência como forma de proteção, de uma

naturalização do extermínio, de microviolências que se perpetuam no cotidiano escolar e que tomam proporções alarmantes.

Se a minha tarefa fosse a realização de um prognóstico sobre a real prevenção à violência e, conseqüentemente, a segurança dos espaços educativos, eu proporia uma revolução radical no espaço escolar, mas, especialmente, na formação de professores, tal como a atuação docente de uma maneira geral. O foco moralizante do currículo higienista que ainda impera nas faculdades de educação no Brasil impede o avanço de práticas e conteúdos multiculturais. Ainda se valoriza a formação pela instrumentalização, por um modelo e uma didática que se estabelece por planejamento, avaliação e eficiência.

Lembro-me agora de um episódio intrigante: entre 2015 e 2017, já docente do Instituto Federal do Paraná, fui membro do colegiado da Especialização em Educação e Sociedade. Propusemos alguns encontros entre os pares para definirmos o currículo do curso, propus quatro disciplinas para a composição daquela matriz curricular: *Cultura, Diversidade e Processos Educativos*; *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*; *Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano*; *Experiência Estética e Formação Docente*. Todas estas disciplinas foram apresentadas de acordo com as normas internas da instituição, possuíam ementas, bibliografia básica, bibliografia complementar e carga horária de trinta horas cada uma. Durante a reunião de apresentação das propostas, fui surpreendido com questionamentos de meus colegas de colegiado – a maioria com formação nas Ciências Humanas e/ou nas Linguagens também – se era realmente necessário uma disciplina específica para tratar das questões de sexualidade. Após muito debate e tensões para que fizesse uma alteração no nome e na ementa da disciplina com vistas a englobar a temática de direitos humanos de maneira generalista, o programa foi aprovado do modo proposto originalmente.

Hoje creio que não ficaria mais surpreso caso isso se repetisse. Em contrapartida, minha defesa pela manutenção da disciplina seria muito mais calorosa e incisiva, talvez porque eu abriria mão das outras três disciplinas, se fosse o caso, para manter os debates sobre gênero e sexualidade numa turma de professoras e professores que tornar-se-ão especialistas em Educação e Sociedade. Estou certo que o material apresentado nesta tese ratifica meu pensamento de que não há prevenção, segurança e respeito sem que os temas estejam em pauta. Homofobia,

lesbofobia, bifobia, transfobia, legalização do aborto, arranjos familiares, sistemas de adoção, suicídio e feminicídio são agendas que dizem respeito à educação e à sociedade. Portanto, devem sim estar representadas no currículo da formação de professores.

Paulo Freire (1996) nos diz que ensinar exige querer bem aos educandos. Eu vou mais além: a função social de ser professor/a exige que não sejamos coniventes com a violência e, por conseguinte, reproduzir discriminação e silenciar a violência que o educando sofre não tem qualquer relação com a docência. Ser professor/a exige o exercício da ética do cuidado com o estudante, sujeito mais vulnerável nas relações de poder em uma escola-tribunal, paradoxalmente o sujeito mais importante neste contexto, pois dele depende os processos educativos institucionalizados.

Penso as tensões contemporâneas sobre a sexualidade promissoras para a subversão da limitação, assim como no drama como método de ensino, pois nos permite refletir dilemas e construir novos conhecimentos. Dar visibilidade à diferença é sempre um caminho, até quando esta é feita negativamente. No âmbito da pesquisa-ação desenvolvida, as tensões foram relevantes para a experiência dramática. O drama desenvolveu diferentes percepções nas professoras participantes ao longo do processo e atendeu às expectativas enquanto método possível para a formação docente em diversidade sexual, para subverter a formação enquanto treinamento ou reprodução de uma técnica. Tudo o que envolve a sexualidade ainda é tido como “tabu”, “delicado”, “perigoso”, portanto exige práticas sensíveis, que lidem com a temática com a importância que ela merece.

Independentemente do aprofundamento ou densidade que consegui (ou não) realizar nesta investigação, estou convicto dos atravessamentos que este processo me mobilizou, como território de passagem, num movimento de derivas. Para as pesquisas que virão, recomendo estarmos à espreita dos encontros com a diferença, com a dimensão sensível e com a estética. A abertura para o novo promove impulsos pulsantes e – assustadoramente – repletos de potência transformadora.

(...) o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p. 30).

Considero esta uma pesquisa inacabada – neste caso, uma virtude. Um estudo realizado em processo metaestável, em meio ao frenesi desta contemporaneidade líquida. Jorge Albuquerque Vieira (2006, p. 104) define metaestabilidade como consequência da “crise de criatividade”, pela abertura de um mundo outro de realizações, pela energia potencial de um sistema que retroage em sua processualidade. Permanecerei no fluxo contínuo em busca de bifurcações, de novas cores, tonalidades, matizes e texturas por todos os modos de vida e existências. Estarei à espreita dos encontros, em minha dança pessoal ao som das polifonias daqueles que nunca tiveram suas vozes escutadas neste espaço-tempo de disparidades legitimadas.

7. EPÍLOGO

Foi só delegado sair latindo pela caatinga, e os gritos voltaram. Um grupo velou a madrugada inteira com impropérios, xingamentos, escárnios, maldições, pragas.

Criaram um ódio.

Desenterraram a pior parte deles.

Desenterraram as piores palavras da língua.

Nem bem a madrugada se punha, trancaram portas e janelas da casa delas. Envergonhavam-se delas. Queriam apagá-las de suas memórias. Cercaram a casa.

Enterravam-nas vivas.

Não se sabe quem foi, quantos eram. Nem quem acendeu o primeiro fósforo.

Começaram a incendiar o casebre.

Mal sabiam que, dentro, a viúva agradecia a benção de morrer com Etevaldo. Temia muito mais viver sem ele, por certo. Tinha cantado bonito, Deus tinha lhe ouvido afinal. O fogo já empenava as paredes.

Mesmo assim, a viúva acendeu o candeeiro. Viu-se por inteiro pela primeira vez.

Descobriu então o que era mulher. Pôs-se ao lado de Etevaldo.

Beijou-o. Na boca. O que nunca tinha feito. Abriu-lhe os olhos no meio do beijo, enquanto o fogo ganhava a casa inteira.

(Pausa)

O dia amanhecia e as fagulhas resistiram queimando por dias. Cinzas. Silêncio. As fagulhas, em suspenso, como um eco, pairavam, sobre lavouras, varais e gerações.

Agreste, Newton Moreno

REFERÊNCIAS

- ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALTMANN, H.. **Diversidade sexual e educação**: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.
- AMARAL, T. do. **Antropofagia**. 1929. Original de arte, óleo sobre tela, color., 126x142 cm. Acervo da Fundação José e Paulina Nemirovsky, São Paulo, Brasil.
- ANDRADE, O. de. Manifesto antropofágico. In: _____. **A utopia antropofágica**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**, n. 39. Curitiba: Editora UFPR, 2011, pp. 87-102.
- ASSUMPÇÃO, L. **Onze peças de Leilah Assumpção**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.
- BERGER, C.; POTEAT, P. V.; DANTAS, J. **Should I report?:** the role of general and sexual orientation-specific bullying policies and teacher behavior on adolescents' reporting of victimization experiences. *J Sch Violence*. 2017;0(0):1-14.
- BLACK, W. W.; FEDEWA, A. L.; GONZALEZ, K. A. **Effects of "safe school" programs and policies on the social climate for sexual-minority youth**: a review of the literature. *J LGBT Youth*. 2012;9(4):321-339.
- BRANDÃO, C. R. B. (org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, DF, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 31/08/2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BRASIL. Decreto n. 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e

fundacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/08/2019.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/08/2019.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/08/2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/08/2019.

BRASIL. Mandado de Injunção n. 4733. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, DF, 13 jun. 2019. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 31/08/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

BURDGE, H.; SNAPP, S.; LAUB, C.; RUSSELL, S. T.; MOODY, R. **Implementing lessons that matter**: the impact of LGBTQ-inclusive curriculum on student safety, well-being, and achievement. San Francisco, CA: Gay-Straight Alliance Network and Tucson, AZ: Frances McClelland Institute for Children, Youth, and Families at the University of Arizona; 2013.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARVALHO, M. P. de. **Mau aluno, boa aluna?**: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.554-574.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORTÁZAR, J. Casa tomada. In: **Bestiário**. Trad. Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. p.11-18.

DANKMEIJER, P. **The Global Alliance for LGBT Education**. Curitiba, 17 mar. 2017. Treinamento realizado sobre Diversidade Sexual na Escolas.

DAY, J. K.; FISH, J. N.; PEREZ-BRUMER, A.; HATZENBUEHLER, M. L.; RUSSELL, S. T. **Transgender youth substance use disparities**: results from a population-based sample. *J Adolesc Heal.* 2017;61(6):729-735.

DAY, J. K.; PEREZ-BRUMER, A.; RUSSELL, S. T. **Safe schools?**: transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *J Youth Adolesc.*

2018:1-12.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DUBORGEL, B. **Imaginário e Pedagogia**. Trad. Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

EVANS, N. J.; NANCY, J. **The impact of an LGBT safe zone project on campus climate**. *J Coll Stud Dev.*, p. 522-539, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOODENOW, C.; SZALACHA, L.; WESTHEIMER, K. **School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents**. *Psychol Sch.* 2006;43(5):573-589.

GORDON, A. R.; CONRON, K. J.; CALZO, J. P.; WHITE, M. T.; REISNER, S. L.; AUSTIN, S. B. **Gender expression, violence, and bullying victimization: findings from probability samples of high school students in 4 US school districts**. *J Sch Health.* 2018;88(4):306-314.

GOWER, A. L.; FORSTER, M.; GLOPPEN, K. et al. **School practices to foster LGBT-supportive climate: associations with adolescent bullying involvement**. *Prev Sci*, p. 1-9, 2017.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G. **Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment**. *Teach Educ.*, v. 25(4), p.410-426, 2014.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G. **Year one evaluation of the New York City Department of Education "Respect for All" Training Program**. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN); 2010.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G.; BOESEN, M. J. **Putting the "T" in "resource": the benefits of LGBT related school resources for transgender youth**. *J LGBT Youth*, v. 10(1-2), p. 45-63, 2013.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G.; VILLENAS C.; GIGA N. M. **From teasing to torment, school climate revisited: a survey of U.S. secondary school students and teachers**. New York, NY: GLSEN; 2016.

GRIFFIN, P.; LEE, C.; WAUGH, J.; BEYER, C. **Describing roles that gay-straight alliances play in schools**. *J Gay Lesbian Issues Educ*, p. 7-22, 2004.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios e diversidade na escola**. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HALL, W. J.; CHAPMAN M. V. **Fidelity of implementation of a state antibullying-policy with a focus on protected social classes.** *J Sch Violence*, p. 58-73, 2018.

HANSEN, A. L. **School-based support for GLBT students:** a review of three levels of research. *Psychol Sch*, p. 839-848, 2007.

HATZENBUEHLER, M. L. **The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth.** *Pediatrics*. 2011;127(5):896-903.

HATZENBUEHLER, M. L.; BIRKETT, M.; VAN WAGENEN, A.; MEYER, I. H. **Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths.** *Am J Public Health*. 2014;104(2):279-286.

HATZENBUEHLER, M. L.; KEYES, K. M. **Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth.** *J Adolesc Heal*. 2013;53(1): S21-S26.

HECK, N. C.; FLENTJE, A.; COCHRAN, B. N. **Offsetting risks:** high school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Sch Psychol Q.*, p. 161-174, 2011.

HECK, N. C.; LIVINGSTON, N. A.; FLENTJE, A.; OOST, K.; STEWART, B. T.; COCHRAN, B. N. **Reducing risk for illicit drug use and prescription drug misuse:** high school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Addict Behav.*, p. 824-828, 2014.

HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO. **Desenhos do processo de pesquisa qualitativa.** In: _____. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HORN, S. S.; SZALACHA, L. A. **School differences in heterosexual students' attitudes about homosexuality and prejudice based on sexual orientation.** *Eur J Dev Sci.*, p. 66-81, 2009.

INSTITUTE OF MEDICINE, Committee on LGBT Health Issues and Research Gaps and Opportunities, Board on the Health of Select Populations, et al. **The Health of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People:** building a foundation for better understanding, 2011.

KATZ, J.; FEDERICI, D.; CIOVACCO, M.; CROPSEY, A. **Effect of exposure to a safe zone symbol on perceptions of campus climate for sexual minority students.** *Psychol Sex Orientat Gend Divers.*, p. 367-373, 2016.

KONISHI, C.; SAEWYC, E.; HOMMA, Y.; POON, C. **Population-level evaluation of school-based interventions to prevent problem substance use among gay, lesbian, and bisexual adolescents in Canada.** *Prev Med*. 2013;57(6):929-933.

KOSCIW J. G.; PALMER N. A.; KULL R. M.; GREYTAK E. A. **The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports.** *J Sch Violence*. 2013;12(1):45-63.

KOSCIW, J. G.; GREYTAK, E. A.; GIGA, N. M.; VILLENAS, C.; DANISCHEWSKI, D. J. **The 2015 national school climate survey**. New York, NY: GLSEN; 2016.

KULL R. M.; GREYTAK, E. A.; KOSCIW J. G.; VILLENAS C. **Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate**. *Psychol Sex Orientat Gend Divers*. 2016;3(4):407-415.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Seminário Internacional de Educação de Campinas**, 1., 2001, Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: UNICAMP, 2002, pp. 20-28.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, C. da S.; RABELO, I. V. M.; PIMENTA, R. P. B. **A Bela Adormecida**: estudo com profissionais do sexo que atendem à classe média alta e alta na cidade de Goiânia. *Psicol. Soc.* [online], v. 19, n.1, pp.69-76, 2007.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. (org.). **Cadernos Educação Básica**: saúde e sexualidade na escola, Porto Alegre, v. 4, pp. 85-96, 1998.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MAGRITTE, R. **A traição das imagens**. 1929. Original de arte, óleo sobre tela, color., 63,5 x 93,98 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles (EUA).

MASP – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Histórias da sexualidade**. São Paulo, 2017. Programa de exposição compilado. Disponível em: <<https://carlosmotta.com/project/shape-of-freedom>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MCCORMICK, A.; SCHMIDT, K.; CLIFTON E. **Gay-straight alliances**: understanding their impact on the academic and social experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning high school students. *Child Sch.*, p. 71-77, 2015.

MCGREGOR, L.; TATE, M.; ROBINSON, K. **Learning through drama**. London: Heinemann Educational Books, 1977.

MCGUIRE, J. K.; ANDERSON, C. R.; TOOMEY, R. B.; RUSSELL, S. T. **School climate for transgender youth**: a mixed method investigation of student experiences and school responses. *J Youth Adolesc*. 2010;39(10):1175-1188.

MEYER, E. **Gendered harassment in secondary schools**: understanding teachers' (non) interventions. *Gend Educ.*, v. 20(6), p. 555-570, 2008.

MORENO, N. Agreste (Malva-Rosa). In: **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 4, n. 1, pp. 97-104, 2004.

MORIN, E. A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 ago. 2014. Entrevista concedida a Andrea Rangel.

MORIN, E. **Estética e Arte**. São Paulo, 18 jun. 2019. Conferência proferida no SESC Pinheiros.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/DF: Cortez/UNESCO, 2000.

MOSCHETA, M. dos S.; MCNAMEE, S.; SANTOS, J. C. dos. **Diálogo e transformação**: incluindo a diversidade sexual no contexto educacional. *Educ. rev.* [online], n.39, p.103-122, 2011.

NEELANDS, J. **Structuring drama work**. Cambridge University Press, 1990.

O'NEILL, C. **Da alienação à interpretação**: os usos da ironia. Trad. Beatriz Ângela Vieira Cabral. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 7-18, dez. 2006.

O'SHAUGHNESSY, M.; RUSSELL, S. T.; HECK, K.; CALHOUNN, C.; LAUB, C. **Safe place to learn**: consequences of harassment based on actual or perceived sexual orientation or gender non-conformity and steps for making schools safer. San Francisco, CA: California Safe Schools Coalition; 2004.

OLSON, J.; SCHRAGER, S. M.; BELZER, M.; SIMONS, L. K.; CLARK, L. F. **Baseline physiologic and psychosocial characteristics of transgender youth seeking care for gender dysphoria**. *J Adolesc Heal.* 2015;57(4):374-380.

PARANÁ. Parecer n. 03, de 20 de outubro de 2016. Inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno. **Conselho Pleno/Conselho Estadual de Educação**, Curitiba, PR, 20 out. 2016. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br>>. Acesso em: 29/08/2019.

PAYNE, E. C.; SMITH, M. **The reduction of stigma in schools**: a new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. *J LGBT Youth*, v. 8(2), p. 174-200, 2011.

PEREZ-BRUMER, A., DAY, J. K.; RUSSELL, S. T.; HATZENBUEHLER, M. L. **Prevalence and correlates of suicidal ideation among transgender youth in California**: findings from a representative, population-based sample of high school students. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2017;56(9):739-746.

POTEAT, P. V.; RUSSELL, S. T. **Understanding homophobic behavior and its implications for policy and practice**. *Theory Pract.*, p. 264-271, 2013.

POTEAT, P. V.; SINCLAIR, K. O.; DIGIOVANNI, C. D.; KOENIG, B.W.; RUSSELL, S. T. **Gay-straight alliances are associated with student health**: a multischool comparison of LGBTQ and heterosexual youth. *J Res Adolesc.*, p. 319-330, 2013.

POTEAT, P. V.; YOSHIKAWA, H.; CALZO, J. P.; RUSSELL, S. T.; HORN S. **Gay-straight alliances as settings for youth inclusion and development**: future conceptual and methodological directions for research on these and other student groups in schools. *Educ Res.*, p. 508-516, 2017.

PRECIADO, B. **Multidões queer**: notas para uma política dos anormais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, pp. 11-20, jan./abr. 2011.

PRECIADO, B. Qui défend l'enfant queer?. **Libération**, Paris, 14 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.liberation.fr/societe>>. Acesso em: 20/03/2013.

QUARTIERO, E.; NARDI, H. C. **Diferenças e desigualdades em um projeto de educação a distância**. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 84-98, 2016.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RATTS, M. J.; KALOPER, M.; MCREADY, C. et al. **Safe space programs in K-12 schools**: creating a visible presence of LGBTQ allies. *J LGBT Issues Couns*, p. 387-404, 2013.

REISNER, S. L.; GREYTAK, E. A.; PARSONS, J. T.; YBARRA, M. L. **Gender minority social stress in adolescence**: disparities in adolescent bullying and substance use by gender identity. *J Sex Res.* 2015;52(3):243-256.

RIBEIRO, E. **Para evitar o alienigenismo**: uma proposta de *process drama* através da mediação irônica do professor-personagem. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba/PR, 23 a 26 de 2013, p. 26255-26266.

RIBEIRO, E.; NUNES, M. A. H.; ASINELLI-LUZ, A. **Um estudo sobre o Jogo da Vida Famílias Modernas**: representações da homoparentalidade em novos arranjos familiares. In: ASINELLI-LUZ, A.; SOUZA, O. A.; LIMA, T. D. de (Orgs). **Diálogos em prática de pesquisa**: família, escola e sociedade. Curitiba: CRV, 2019. p. 175-191.

ROHDEN, Fabíola. **Gênero, sexualidade e raça/etnia**: desafios transversais na formação do professor. *Cad. Pesqui.* [online], v.39, n.136, p.157-174, 2009.

ROWE, C.; SANTOS, G. M.; MCFARLAND, W.; WILSON, E. C. **Prevalence and correlates of substance use among trans female youth ages 16–24 years in the San Francisco Bay Area**. *Drug Alcohol Depend.* 2015;147:160-166.

RUSSELL, S. T.; KOSCIW, J. G.; HORN, S.; SAEWYC, E. **Safe schools policy for LGBTQ students**. *Soc Policy Rep.* 2010; 24(4):1-25.

RUSSELL, S. T.; MCGUIRE, J. K. The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students. In: Shinn M.; Yoshikawa H. et al. **Changing schools and community organizations to foster positive youth development**. New York, NY: Oxford University Press; 2008.

RUSSELL, S. T.; POLLITT, A. M.; LI, G.; GROSSMAN, A. H. **Chosen name use is linked to reduced depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behavior among transgender youth.** *J Adolesc Heal.* p. 493-495. 2018.

RUSSELL, S. T.; SINCLAIR, K. O.; POTEAT, P. V.; KOENIG, B. W. **Adolescent health and harassment based on discriminatory bias.** *American Journal of Public Health*, v. 102, n. 3, p. 493-495, 2012.

SAEWYC, E. M.; KONISHI C.; ROSE H. A.; HOMMA Y. **School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in western Canada.** *Int J child, youth Fam Stud.*, p. 89-112, 2014.

SCHNEIDER, M. S.; DIMITO, A. **Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: the experience in Ontario, Canada.** *J LGBT Youth*, p. 49-71, 2008.

SEELMAN, K. L.; WALLS, E. N.; HAZEL, C.; WISNESKI, H. **Student school engagement among sexual minority students: understanding the contributors to predicting academic outcomes.** *J Soc Serv Res.*, v. 38(1), p. 3-17, 2012.

SILVA, R. A. da; SOARES, R. **Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância.** *Educ. rev.* [online], p.135-151, 2014.

SNAPP, S. D.; BURDGE, H.; LICONA, A. C.; MOODY, R. L.; RUSSELL, S. T. **Students' Perspectives on LGBTQ-inclusive curriculum.** *Equity Excell Educ.* 2015; 48(2): 249-265.

SOMERS, J. Narrativa, drama e estímulo composto. Trad. Beatriz Ângela Vieira Cabral. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 17, pp. 175-185, set. 2011.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. **Homofobia na escola: as representações de educadores/as.** *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 635-647, 2015.

SOUZA, L. C. ; DINIS, N. F. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia.** *Pro-Posições* [online], v. 21, n.3, p.119-134, 2010.

SOUZA, M. L. de. **Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia.** *Revista Tecnê, Episteme y Didaxis*, p. 278-284, 2014.

STOLTZ, T.; WEGER, U. **Piaget and Steiner: science and art in the process of formation.** *Research on Steiner Education*, v. 13, n. 1, p. 134-145, 2012.

SWANSON, K.; GETTINGER, M. **Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: relationship to gay-straight alliances, antibullying policy, and teacher training.** *J LGBT Youth*, v. 13(4), p. 326-351, 2016.

SZALACHA, L. A. **Safer sexual diversity climates**: lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *Am J Educ.*, p. 58-88, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOOMEY, R. B.; MCGUIRE, J. K.; RUSSELL, S. T. **Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers**. *J Adolesc.* 2012;35(1):187-196.

TOOMEY, R. B.; RYAN C.; DIAZ, R. M.; RUSSELL, S. T. **High school Gay–Straight Alliances (GSAs) and young adult well-being**: an examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. *Appl Dev Sci.*, p. 175-185, 2011.

VEALE, J. F.; WATSON, R. J.; PETER, T.; SAEWYC, E. M. **Mental health disparities among Canadian transgender youth**. *J Adolesc Heal.* 2017; 60(1): 44-49.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento: arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

VILELA, L. **A cabeça**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WALLS, N. E.; FREEDENTHAL, S.; WISNESKI, H. et al. **Suicidal ideation and attempts among sexual minority youths receiving social services**. *Soc Work.*, p. 21-29, 2008.

WALLS, N. E.; WISNESKI, H.; KANE S. **School climate, individual support, or both?**: gay-straight alliances and the mental health of sexual minority youth. *Sch Soc Work J.*, p. 88-111, 2013.

WOOLLAND, B. **The teaching of drama in the primary school**. London: Longman Group, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA

Na primeira revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, percebemos que os debates sobre homofobia e diversidade no espaço escolar têm emergido nos últimos dez anos. Reflexões sobre políticas e programas de segurança ao estudante LGBT (RUSSELL, 2011); sobre a omissão enquanto signo de violência (DINIS, 2011); diversidade e pluralidade na escola (PEREIRA; BAHIA, 2011); educação sexual e agressividade como homofobia (ROSELLI-CRUZ, 2011); percepção sobre a discriminação homofóbica entre estudantes de ensino médio (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011); diversidade sexual no contexto educacional (MOSCHETA, 2011) e, também, a percepção do corpo docente e sua experiência para a prevenção da homofobia (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER; BULSING, 2011) foram temas pertinentes para fundamentar a relevância deste projeto de pesquisa.

A realização da busca pelo material de leitura para a construção de uma revisão sistemática foi feita em fevereiro de 2018. Para apresentar de forma sistematizada a produção de artigos sobre a temática da presente pesquisa foi delimitado um período de dez anos (2008-2018) para a busca, considerando os artigos em língua portuguesa e inglesa. Foram utilizados os seguintes indexadores: *Scielo*, *PePSIC* e *CAPE*S Periódicos. As principais áreas escolhidas para busca foram a Educação, Psicologia e Saúde devido a abrangência destas áreas em consonância ao tema. Utilizaram-se os descritores *diversidade sexual*, *homofobia*, *educação*, *formação de professores* e *educação estética* de acordo com o *Thesaurus*. Para realizar as combinações necessárias, usou-se o operador booleano “AND”.

Os artigos escolhidos foram selecionados de modo independente pelo pesquisador a partir dos seguintes critérios: ter ligação com a temática da pesquisa; ser vinculado à educação, psicologia e/ou saúde; estudos publicados entre o período de 2008 a 2018 em língua portuguesa e inglesa; pesquisas voltadas a estudantes da educação básica. A primeira seleção foi feita a partir dos títulos de interesse que fossem realmente relevantes à pesquisa. Os que não tinham alguma ligação com o objeto foram excluídos. A partir disso, foi feita a leitura dos resumos para identificar conexão com os critérios estabelecidos para a seleção inicial dos artigos. Os que novamente não atenderam as recomendações foram excluídos. Com base neste

processo, selecionou-se 14 pesquisas (TABELA 1) para leitura completa e análise do conteúdo dos artigos.

A ilustração 1 mostra um fluxograma sobre o processo de seleção dos artigos para o presente estudo. Foram encontrados 404 artigos nesta revisão, sendo 221 escritos em língua portuguesa e 183 em língua inglesa. Seguindo os critérios, depois de feita a busca por títulos, 48 artigos foram selecionados para a leitura dos resumos e 356 artigos foram excluídos por não atenderem à temática e por se repetirem na busca nos indexadores. Para a segunda etapa da seleção, 14 foram escolhidos para a leitura completa, pois foram considerados relevantes. Após a leitura, 7 foram selecionados para comporem esta pesquisa como parte de sua fundamentação teórica. Dos 14 artigos selecionados para leitura completa, 8 são da área de Educação, 5 da área de Psicologia e um de publicação interdisciplinar. Dos que comporão a fundamentação teórica desta tese, 5 pertencem a publicações da área de Educação e 4 a publicação da área de Psicologia.

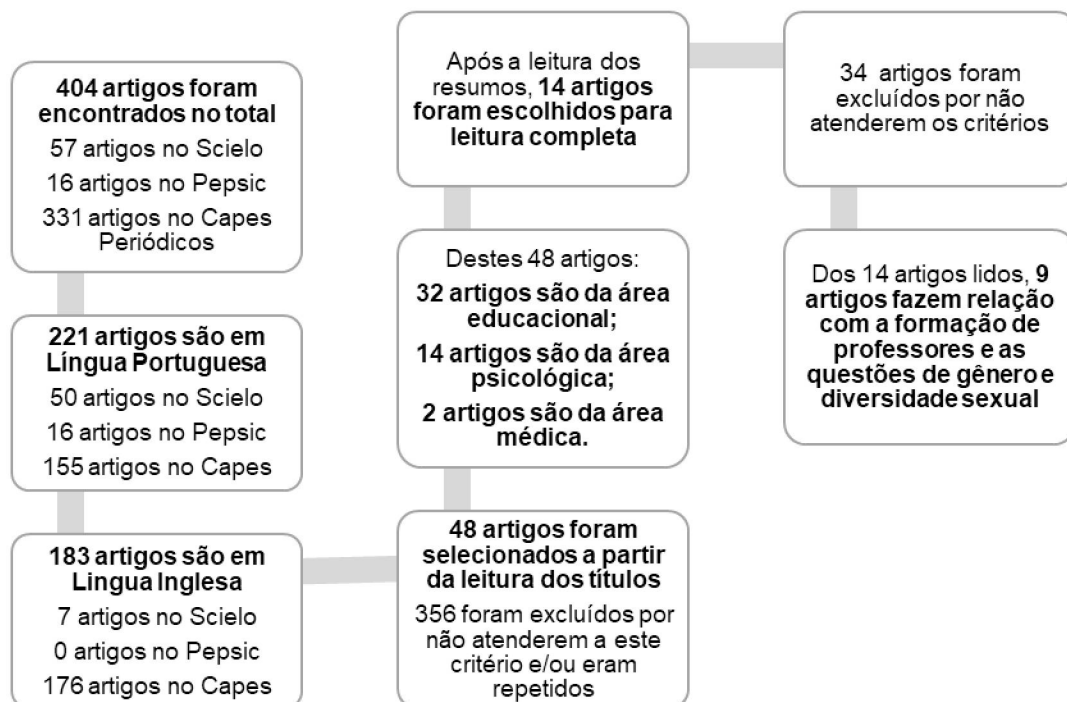


Ilustração 1: Fluxograma de revisão sistemática

Tabela 1: Artigos escolhidos para leitura completa

| AUTORES | ANO | TÍTULO | REVISTA | OBJETIVO |
|--|------------|--|-----------------------------------|--|
| Henrique Caetano Nardi; Roger Raupp Rios; Paula Sandrine Machado | 2012 | Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos | Athenea Digital | Este ensaio apresenta uma reflexão interdisciplinar às questões relativas à diversidade sexual, às expressões de gênero e à diversidade corporal no Brasil. |
| Marcos Lopes de Souza | 2014 | Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia | Revista Tecné, Episteme y Didaxis | Este trabalho discute uma experiência de abordagem das questões de gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) |
| Rogério Diniz Junqueira | 2013 | A educação frente à diferença/diversidade sexual | Educação: Teoria e Prática | O artigo reitera a importância pedagógica da diferença/diversidade e do encontro com o outro e defende a promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual a partir de pedagogias mais abertas, pautadas pela ética democrática e dos direitos humanos. |
| Fabíola Rohden | 2009 | Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor | Cadernos de Pesquisa | Este artigo apresenta uma experiência piloto de formação a distância de profissionais da educação nas temáticas de gênero e sexualidade. |
| Gabriela de Andrade Rodrigues | 2010 | Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual | Educação e Pesquisa | Uso a pedagogia libertária como forma de relembrar os verdadeiros significados da educação a partir da vivência com as questões de gênero e sexualidade. |
| Eliana Teresinha Quartiero; Henrique Caetano Nardi | 2011 | A Diversidade Sexual na Escola: Produção de Subjetividade e Políticas | Revista Mal-estar e subjetividade | Este estudo investiga os efeitos dos enunciados das atuais |

| | | | | |
|---|------|--|------------------------------------|---|
| | | Públicas | | políticas públicas acerca da diversidade sexual propostos para a educação, principalmente através do programa Brasil sem Homofobia. |
| Ana Flávia do Amaral Madureira; Ângela Uchoa Branco | 2015 | Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as | Temas em Psicologia | Analisar as concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental, de 5a a 8a séries (atualmente 6o a 9o ano), da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade. |
| Elaine de Jesus Souza; Joilson Pereira da Silva; Claudiene Santos | 2015 | Homofobia na Escola: As Representações de Educadores/as | Temas em Psicologia | Analisar as representações sociais de educadores/as da educação básica acerca da homofobia na escola |
| Eliana Quartiero; Henrique Caetano Nardi | 2016 | Diferenças e desigualdades em um projeto de educação a distância | Arquivos Brasileiros de Psicologia | Analisar o curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelo Ministério da Educação como formação continuada para professoras/es da rede pública de ensino, o qual tem como objetivo modificar preconceitos e divulgar uma concepção de direitos humanos. |
| Jamil Cabral Sierra; Maria Rita de Assis César | 2014 | Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação | Educar em Revista | Este trabalho combina duas pesquisas teóricas e pretende estudar a relação que vem se estabelecendo, na atualidade, entre a ideia de diversidade sexual e os dispositivos anátomo-bio-políticos que configuram os atuais mecanismos de governamentalidade, os quais visam capturar as diferenças sexuais, alçando-as ao campo da normalização e da heteronormatividade. |

| | | | | |
|---|------|--|--|--|
| Rosimeri Aquino da Silva; Rosângela Soares | 2014 | Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância | Educar em Revista | O artigo discute a construção das identidades docentes e discentes no âmbito escolar articulada às questões de gênero e sexualidade. Ele parte da análise de uma experiência de um curso de educação a distância – EaD em que, por meio de uma disciplina específica, buscou-se mapear cenas e ações que foram propostas na escola no sentido de se produzir um debate na área da diversidade. |
| Helena Altmann | 2013 | Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente | Sexualidad, Salud e Sociedad – Revista Latinoamericana | O artigo aborda a temática da diversidade sexual a partir das suas relações com a educação e suas implicações na formação docente no Brasil. |
| Murilo dos Santos Moscheta; Sheila McNamee; Jucely Cardoso dos Santos | 2011 | Diálogo e transformação: incluindo a diversidade sexual no contexto educacional | Educar em Revista | Este artigo tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de programas de treinamento para educadores em sexualidade, especificamente para aqueles preocupados com a inclusão de expressões sexuais não-normativas no contexto educacional. |
| Leandro Corsico Souza; Nilson Fernandes Dinis | 2010 | Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia | Pro-Posições | Este artigo pretende discutir concepções sobre gênero e sexualidade na formação em ciências biológicas. |

Os estudos incluídos nesta revisão foram publicados entre 2009 e 2016, e a maior incidência de publicações ocorreu nos anos de 2014 e 2015. Ressalta-se, portanto, que houve um crescimento nos estudos voltados à diversidade sexual no âmbito da Educação e da Psicologia. No entanto, mesmo havendo um crescimento considerável nos estudos sobre a temática, ainda são poucas as pesquisas voltadas

sobre o tema na formação de professores e professoras. Nota-se, nos artigos analisados, pela leitura dos títulos e resumos, que há ênfase nas pesquisas voltadas à conceituação do fenômeno, com base em correntes pedagógicas e análise ou desenvolvimento de políticas públicas em direitos humanos. Em geral, os artigos que abordam a formação de professores em diversidade sexual abordam acerca: de programas de treinamento e/ou de cursos de educação a distância (4 artigos); da representação docente sobre a discriminação e/ou dos desafios para a formação de professores no tema (3 artigos); da formação inicial de professores de Ciências e/ou Biologia para abordarem o assunto em suas disciplinas (2 artigos). Nenhum artigo trouxe uma formação de professores mais voltada para a vivência, por práticas relacionadas à experiência, tampouco a experiência estética. Deste modo, a abordagem da tese revela-se inédita e relevante (tendo-se como referência as bases de dados consultadas e o período de 2008-2018) para contribuir com o desvelamento da temática diversidade sexual na educação.

APÊNDICE 2 – DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS ELENCADAS

Arkadina

É uma atriz veterana representada na peça *A Gaivota*, de Anton Tchekhov.

Bernarda Alba

É a matriarca representada no drama *A casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca.

Desdêmona

É a bela veneziana que enfurece o pai ao fugir com o general mouro *Otelo*, na peça homônima de William Shakespeare.

Fedra

É a esposa de Teseu conhecida por seu amor incestuoso pelo enteado Hipólito. É personagem da tragédia grega Hipólito, de Eurípides e, também, de peças homônimas escritas por Sêneca, na Roma Antiga, e por Jean Racine, no Classicismo Francês.

Joana

É a protagonista da peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Inspirada no mito grego de Medéia, Joana mata os dois filhos e se suicida no ambiente de uma favela carioca, para se vingar do amante.

Jocasta

É personagem da peça *Édipo Rei*, de Sófocles, a qual retrata seu amor incestuoso pelo filho Édipo.

Julieta

É a famosa personagem da tragédia de William Shakespeare, a qual se mata com um punhal ao ver seu amado Romeu envenenado e morto ao seu lado, após seu despertar.

Lady Macbeth

É a personagem da peça *Macbeth*, de William Shakespeare. Ela convence seu marido a matar o rei para tomarem o trono da Escócia. No entanto, Lady Macbeth passa a ter alucinações pela culpa que carrega até culminar no fim de sua vida.

Madame Clessi

É a emblemática personagem de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues. É uma cafetina que foi assassinada por seu namorado de dezessete anos, evocada no plano da alucinação por Alaíde.

Medéia

É a icônica personagem mitológica retratada na tragédia de Eurípides em peça homônima. Dominada pelo ódio do companheiro Jasão, o qual a substituiu por uma mulher mais jovem, Medéia se vinga dele matando os filhos para atingi-lo e libertar-se da perpetuação de seu gene.

Mrs. X

É a personagem chave da peça sueca *A mais forte*, de August Strindberg. É um monólogo dramático desferido por Mrs. X para intimidar e desqualificar o silêncio impassível de Miss Y.

Nora

É a protagonista da peça norueguesa *Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen. A peça foi polêmica por retratar a exclusão de mulheres nas ações da sociedade burguesa.

Ofélia

É personagem importante na tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare. Noiva do príncipe Hamlet, Ofélia sofre uma desilusão pelo desdém do noivo. Ela enlouquece, delira histericamente e acaba morrendo afogada ao final da dramaturgia.

Selminha

É a companheira de Arandir na tragédia carioca *O beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues. Duvida da homossexualidade do marido e o abandona após “acusações” da imprensa de que ele haveria beijado outro homem.

Titânia

É a rainha das fadas na comédia *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare. Companheira de Oberon, após ser enfeitiçada pela flor mágica, apaixonou-se perdidamente por um burro.

Virgínia

É personagem da peça mítica *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues. Casada com Ismael, um homem negro que não a deixa sair de casa, um dia Virgínia recebe a visita de um irmão adotivo do marido, Elias. Elias é cego e branco e, por isso, Virgínia decide engravidar do cunhado para não ter mais bebês negros.

Zulmira

É a tuberculosa da tragédia carioca *A falecida*, de Nelson Rodrigues. Zulmira alimenta uma desavença da prima que não tem um dos seios, por isso deseja um enterro muito luxuoso para que todos vejam seus seios perfeitos depois de morta

ANEXOS

ANEXO 1 – USO DE PRONOMES NEUTROS RELATIVOS A GÊNERO

Preferred Gender Pronouns: For Faculty

(Or, How to Take Important Steps in Becoming a Trans Ally!)

What is a pronoun?

☐ A pronoun is a word that refers to either the people talking (like *I* or *you*) or someone or something that is being talked about (like *she*, *it*, *them*, and *this*). Gender pronouns (like *he* and *hers*) specifically refer to people that you are talking about.

What is a “preferred gender pronoun”?

☐ A "preferred gender pronoun" (or PGP) is the pronoun that a person chooses to use for themselves. For example: If Xena's preferred pronouns are *she*, *her*, and *hers*, you could say "Xena ate *her* food because *she* was hungry."

What are some commonly used pronouns?

☐ *She*, *her*, *hers* and *he*, *him*, *his* are the most commonly used pronouns. Some people call these "female/feminine" and "male/masculine" pronouns, but many avoid these labels because, for example, not everyone who uses *he* feels like a "male" or "masculine."

☐ **There are also lots of gender-neutral pronouns in use.** Here are a few you might hear:

➤ ***They*, *them*, *theirs*** (Xena ate *their* food because *they* were hungry.)

This is a pretty common gender-neutral pronoun.... And yes, it *can* in fact be used in the singular.

➤ ***Ze*, *hir*** (Xena ate *hir* food because *ze* was hungry.)

Ze is pronounced like "zee" and can also be spelled *zie* or *xe*, and replaces *she/he/they*.

Hir is pronounced like "here" and replaces *her/hers/him/his/they/theirs*.

☐ **Just my name please!** (Xena ate Xena's food because Xena was hungry)

Some people prefer not to use pronouns at all, using their name as a pronoun instead.

☐ **Never, ever refer to a person as “it” or “he-she” (unless they specifically ask you to.)**

These are offensive slurs used against trans and gender non-conforming individuals.

Why is it important to respect people's PGPs?

☐ You can't always know what someone's PGP is by looking at them.

☐ Asking and correctly using someone's preferred pronoun is one of the most basic ways to show your respect for their gender identity.

☐ When someone is referred to with the wrong pronoun, it can make them feel disrespected, invalidated, dismissed, alienated, or dysphoric (or, often, all of the above.)

☐ It is a privilege to not have to worry about which pronoun someone is going to use for you based on how they perceive your gender. If you have this privilege, yet fail to respect someone else's gender identity, it is not only disrespectful and hurtful, but also oppressive.

Why is it really important to respect your students' PGPs as a Faculty Member?

As a faculty member, you are often in a position of power.

☐ Asking your students what their preferred pronouns are and consistently using them correctly can determine within the first few minutes if they will feel respected at Hampshire College or not.

☐ **You will be setting an example for your class:** If you are consistent about using someone's preferred pronouns, they will follow your example.

☐ Many of your students will be learning about PGPs for the first time, so **this will be a learning opportunity** for them that they will keep forever.

☐ **Discussing and correctly using PGPs sets a tone of respect and allyship that trans and gender non-conforming students do not take for granted.** It can truly make all of the difference, especially for incoming first-year students that may feel particularly vulnerable, friendless, and scared.

How do I ask someone what their PGP is?

☐ Try asking: "What are your preferred pronouns?" or "Which pronouns do you like to hear?" or "Can you remind me which pronouns you like for yourself?" It can feel awkward at first, but it is not half as awkward as getting it wrong or making a hurtful assumption.

☐ If you are asking as part of an introduction exercise and you want to quickly explain what a PGP is, you can try something like this: "Tell us your name, where you come from, and your preferred pronoun. That means the pronoun you like to be referred to with. For example, I'm Xena, I'm from Amazon Island, and I like to be referred to with she, her, and hers pronouns. So you could say, 'she went to her car' if you were talking about me."

What if I make a mistake?

☐ It's okay! Everyone slips up from time to time. The best thing to do if you use the wrong pronoun for someone is to say something right away, like "Sorry, I meant *she*." If you realize your mistake after the fact, apologize in private and move on.

☐ A lot of the time it can be tempting to go on and on about how bad you feel that you messed up or how hard it is for you to get it right. But please, *don't!* **It is inappropriate and makes the person who was mis-gendered feel awkward and responsible for comforting you, which is absolutely not their job. It is your job to remember people's PGPs.**

Taking an active role

☐ In your classes, you may hear one of your students using the wrong pronoun for someone. In most cases, it is appropriate to gently correct them without further embarrassing the individual who has been mis-gendered. This means saying something like "Actually, Xena prefers the pronoun *she*," and then moving on. **If other students or faculty are consistently using the wrong pronouns for someone, do not ignore it! It is important to let your student know that you are their ally.**

☐ It may be appropriate to approach them and say something like "I noticed that you were getting referred to with the wrong pronoun earlier, and I know that that can be really hurtful. Would you be okay with me taking them aside and reminding them about your preferred pronoun? I want to make sure that this group is a safe space for you." Follow up if necessary, **but take your cues from the comfort level of your student. Your actions will be greatly appreciated.**

Based on materials written by Mateo Medina for Hampshire College

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de drama enquanto experiência: pesquisa-ação e contribuições na formação de professores para a prevenção da homofobia no espaço escolar.

Pesquisador: EVERTON RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 60540316.0.0000.5547

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.180.624

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO

Segundo autor seu principal interesse pelo tema desta pesquisa é advindo de sua própria formação: Bacharel em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro. Acredita no potencial de transformação do teatro, principalmente no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico. Sua pretensão, na tese, é construir uma leitura que exalte a importância do ensino de teatro contextualizado, sobrepujando práticas pedagógicas megalômanas, porque descontextualizadas. Durante minha pesquisa de mestrado, eu iniciei o interesse pela formação de professores. Eu atuava como docente no curso de Licenciatura em Artes, na Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral), lecionando as disciplinas “Apropriação e Prática de Ensino em Teatro” e “Estágio Supervisionado IV – Vivências em Teatro”. A partir daí, comecei a perceber possibilidades de processos formativos de professores a partir das metodologias de ensino de teatro, como experiência para debates e impulsos criativos. O Teatro é um conjunto de impulsos vivos e pulsantes prontos a se transformarem em ação no espaço e no tempo e sua interação com cada indivíduo e o jogo estabelecido entre professor e educando. Esta proposta de pesquisa me parece viável e relevante, tendo em vista os debates travados sobre educação contemporânea acerca da diversidade e do multiculturalismo. O atual cenário político revela numerosas incoerências a corpo.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.180.624

Neste sentido, ao prezar pela docilidade dos corpos de seus filhos, pai e mãe tornam-se categorias de poder, antes mesmo de categorias afetivas. Esta ideia de uma constante vigilância da lei de gênero está impregnada na forma como a sexualidade é concebida nos processos educativos de forma geral, pois apresentar um comportamento diverso do que se espera na sociedade para um homem ou para uma mulher é tido como total dissidência e logo não poderia receber a aprovação daquele que educa. Assim, "mostrar-se simpático/a pode ser interpretado como se o próprio/a professor/a fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus/suas estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante" (LOURO, 1998, p. 93). Parece, de certa forma, inconcebível que a mesma unidade que julga capaz defender sua prole em qualquer circunstância, de protegê-la de qualquer "campo minado" como prioridade, seja a mesma que evoque em alto e bom tom que "se o meu filho é homossexual, prefiro matar ele" (PRECIADO, 2013). O discurso pelos direitos da criança a ter pai e mãe é uma falácia, uma mise-en-scène em prol da família heterocentrada, que incute uma educação em prol da norma sexual e de gênero. Este tipo de discurso só defende mesmo as normas de gênero e descaracteriza completamente uma instituição que sempre se sustentou pelo amor incondicional, este mesmo tão difundido e disseminado pelo próprio discurso cristão.

Hipótese

Segundo o autor desenvolver e analisar, criticamente, de que forma a experiência em drama contribui no processo de formação de professores em gênero e diversidade sexual, com foco na prevenção da homofobia.

METODOLOGIA

Segundo o autor propõe-se uma pesquisa de cunho qualitativo em duas etapas. A primeira etapa será exploratória, abrangendo bibliografias pertinentes à delimitação do objeto de estudo e sua fundamentação teórica. A segunda fase será a de pesquisa-ação, tendo em vista que os indivíduos do processo, exercem um papel ativo na vivência e condução do objeto, ao passo que extrapolam a mera função de sujeitos de pesquisa, pois focalizaremos "ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado" (THIOLLENT, 2007, p. 80). A pesquisa-ação expressa a coletividade e aspectos teóricos da pesquisa participante, ao passo que "procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior" (BRANDÃO, 1985, p. 43). Esta fase acontecerá a partir do desenvolvimento de um processo de drama com um grupo de

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165
Bairro: CENTRO
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3310-4494

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

25 professores da Educação Básica participantes do curso de extensão "O drama como método de ensino e a prevenção da homofobia no escolar", coordenado pelo pesquisador principal junto ao Núcleo Interdisciplinar de Direitos Humanos Educação Preventiva e Diversidade Sexual do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho.

As práticas serão propostas ao longo de oficinas, sob condução do pesquisador principal, no Laboratório de Arte Dramática, nas dependências do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. O grupo terá 25 (vinte e cinco) sujeitos, sendo que as práticas acontecerão em horários pré-determinados, ao longo de 5 (cinco) encontros. Serão desenvolvidas duas estruturas de drama a partir dos seguintes pré-textos: "O beijo no asfalto", de Nelson Rodrigues e "Agreste", de Newton Moreno. Ambos discutem temáticas referentes à sexualidade, à homossexualidade e a homofobia. Na peça teatral "Agreste", por exemplo, um casal homoafetivo do sexo feminino – que sequer sabem que são do mesmo sexo – é ridicularizado. Após a morte de Etevaldo – membro do casal que se reconhece a partir de uma identidade masculina, mesmo pertencendo ao sexo feminino – seu velório é repudiado e sua companheira, que é a única que continua velando o corpo, morre queimada dentro de casa, após o incêndio que seus vizinhos provocam no exterior da residência. Para amostrar e analisar as práticas acerca das experiências vivenciadas ao longo do process drama com os grupos, serão utilizados dois principais instrumentos: o questionário e o registro audiovisual, como coleta de dados, além de anotações e relatos proferidos pelos sujeitos ao longo do processo, prezando pelo sigilo e anonimato, bem como pela garantia de publicação dos resultados, respeitando os desmembramentos éticos da pesquisa. A organização e apreciação dos dados dar-se-ão através da análise de conteúdo, com a proposta de interpretar o que está nas entrelinhas do discurso e fornecem informações relevantes, as quais revelam os sentidos e significados presentes na fala e ação dos sujeitos.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:

INCLUSÃO

Segundo autor participará do processo professores da Educação Básica, vinculados ao curso de extensão "O drama como método de ensino e a prevenção da homofobia no espaço escolar", coordenado pelo pesquisador principal junto ao Núcleo Interdisciplinar de Direitos Humanos Educação Preventiva e Diversidade Sexual do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. Os

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

professores devem pertencer aos seguintes critérios de inclusão: a) Escolaridade Superior; b) Estar atuando na docência da educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio; c) Disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. O

processo será realizado ao longo de 5 (cinco) encontros.

EXCLUSÃO

O autor não apresentou critério de exclusão no preenchimento deste item na plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Segundo autor o objetivo principal será de contextualizar o drama como experiência na formação de professores.

Objetivo Secundário:

A autor os objetivos secundários apresentados foram sistematizar a produção acadêmica sobre o processo drama na formação de professores; investigar a familiaridade dos professores da educação básica com a experiência estética; investigar a aceitação dos professores da educação básica para abordar a temática da diversidade sexual; desenvolver intervenção de processos de drama, que favorece o docente em sua prática pedagógica; desvelar quais são as teorias emergentes da prática de processo drama para a diversidade sexual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o autor:

Riscos:

Algum tipo de constrangimento ao longo do processo, que terá todo o respaldo da equipe multidisciplinar da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE), no IFPR.

Benefícios:

Colaboração para a formação docente dos sujeitos através da vivência de um processo criativo que estabelece contribuições do drama para o respeito às diferenças e prevenção da homofobia no espaço escolar.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância em sua execução, pois irá investigar de que forma o drama como método de ensino pode contribuir para o respeito às diferenças e à prevenção da homofobia no espaço escolar, visando sensibilizar para as intolerâncias ainda perpetuadas nos espaços educativos por todo o país.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto atende a Resolução 466/2012.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as recomendações foram atendidas no projeto e na plataforma Brasil.

No Parecer Consubstanciado emitido em 07 de julho de 2017 foi solicitado:

1 - Explicitar no TCLE/TCUISV, a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, como também a explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466 de 2002 item IV 3. Letras g e h. Tal solicitação havia sido realizada no parecer consubstanciado (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2025302.pdf) emitido em 20/04/2017 e de 8/06/2017 (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2107910). O pesquisador apresentou a seguinte frase referente a este item no TCLE/TCUISV, 'A participação no estudo não acarretará custos para o/a senhor/a e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. No caso do/a senhor/a sofrer algum dano material comprovado decorrente desta pesquisa, poderá solicitar indenização, por meio de processo judicial ou extrajudicial'. Conforme já havia sido solicitado no Parecer Consubstanciado de 8 de junho de 2017 (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2107910), o dano decorrente da participação na pesquisa não envolve somente 'material'. Por isso, novamente solicita-se a reformulação da frase, garantindo indenização de qualquer tipo de dano que possa ocorrer, conforme Resolução descrita anteriormente. Em caso de dúvida, entrar em contato com o CEP-UTFPR.
ATENDIDO.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

2 – Apresentar o critério de inclusão de forma padronizada entre os documentos denominados PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf e Projeto anexo (documento ProjetoPesquisaCEP.pdf) com o que foi descrito no TCLETCUSIV.pdf; Tal pedido não foi atendido, conforme solicitou-se no parecer consubstanciado (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2025302.pdf) emitido em 20/04/2017, Utilizar como padrão o que foi apresentado no documento preenchido na Plataforma Brasil (documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121), pois as informações apresentadas são mais completas em comparação ao TCUISV. Este item foi atendido. ATENDIDO

3 – No item coleta de dados do cronograma preenchido na plataforma Brasil (documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf) descreve que o início ocorrerá em 05/06/2017, porém, a próxima reunião do CEP está marcada para data posterior a mesma. Observar que a data de início da pesquisa deverá ser alterada, no projeto e formulário “on-line” para data posterior ao parecer final do CEP-UTFPR, pois o CEP não aprova projetos cuja coleta inicia-se antes de sua aprovação por tal Comitê. Este item foi atendido.
CRONOGRAMA ATENDIDO.

PARECER DO DIA 08 de Junho de 2017

1 - Explicitar no TCLE/TCUISV, a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, como também a explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466 de 2002 item IV 3. Letras g e h. Tal solicitação havia sido realizada no parecer consubstanciado (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2025302.pdf) emitido em 20/04/2017, porém, o pesquisador somente ressalta no documento TCLE/TCUISV a indenização garantida por dano material, o que não garante os demais danos que porventura poderão ocorrer ao participante da pesquisa. Dessa forma, solicita-se reformulação da frase, garantindo indenização de qualquer tipo de dano que possa ocorrer conforme Resolução descrita anteriormente. NÃO ATENDIDO

2 – Apresentar o critério de inclusão de forma padronizada entre os documentos denominados

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf e Projeto anexo (documento ProjetoPesquisaCEP.pdf) com o que foi descrito no TCLETCUSIV.pdf; Tal pedido não foi atendido, conforme solicitou-se no parecer consubstanciado (Documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2025302.pdf) emitido em 20/04/2017, Utilizar como padrão o que foi apresentado no documento preenchido na Plataforma Brasil (documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121), pois as informações apresentadas são mais completas em comparação ao TCUISV; NÃO ATENDIDO

3 – No item coleta de dados do cronograma preenchido na plataforma Brasil (documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf) descreve que o início ocorrerá em 05/06/2017, porém, a próxima reunião do CEP está marcada para data posterior a mesma. Observar que a data de início da pesquisa deverá ser alterada, no projeto e formulário "on-line" para data posterior ao parecer final do CEP-UTFPR, pois o CEP não aprova projetos cuja coleta inicia-se antes de sua aprovação por tal Comitê. NÃO ATENDIDO

PARECER DO DIA 20 de Abril de 2017

1 – Descrever no item metodologia da proposta (plataforma Brasil) o local em que será realizada a pesquisa; ATENDIDO

2 - Explicitar no TCLE/TCUISV, a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, como também a explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466 de 2002 item IV 3. Letras g e h. NÃO ATENDIDO

3 – Apresentar o critério de inclusão de forma padronizada entre os documentos denominados PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf e TCLETCUSIV.pdf;

4 – No TCLE/TCUISV (documento TCLETCUSIV.pdf) foi apresentado o critério de exclusão oposto do critério de inclusão. Tal forma de apresentação deve ser modificada, pois quando se descreve o critério de inclusão já se tem ideia do que está excluído pelo oposto. Neste caso deve se atender a alguma particularidade que foi sugerido como critério de inclusão, mas que não pode fazer parte da amostragem; NÃO ATENDIDO

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

5 – No item cronograma, o item defesa da tese não traz padronização do ano em que a mesma ocorrerá, sendo no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf o ano de 2018 e no documento ProjetoPesquisaCEP.pdf o ano de 2019. Solicita-se a padronização das informações.
ATENDIDO

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução CNS nº 466 de 2012 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_802121.pdf | 17/07/2017 23:10:37 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLETCUSIV.pdf | 17/07/2017 23:02:34 | EVERTON RIBEIRO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoPesquisaCEP.pdf | 17/07/2017 23:00:33 | EVERTON RIBEIRO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | AnuenciaCEP.pdf | 22/03/2017 15:47:21 | EVERTON RIBEIRO | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRostoCOMEP.pdf | 29/09/2016 13:56:21 | EVERTON RIBEIRO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.180.624

CURITIBA, 20 de Julho de 2017

Assinado por:
Frieda Saicla Barros
(Coordenador)

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br